



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

На правах рукописи

**СУХИХ МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АУДИТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ  
АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**

**Теория и практика преподавания иностранных языков в вузе**

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:  
62,5 % авторского текста

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1  
Сухих М.А.

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических  
наук, профессор  
Быстрая Е. Б.

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук, доцент  
Болина М.В.

**Челябинск  
2017**

## СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ .....	16
1.1 Современное состояние проблемы совершенствования аудитивной компетенции .....	16
1.2 Модель формирования аудитивной компетенции студентов.....	35
1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования аудитивной компетенции студентов .....	49
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.....	58
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА .....	61
2.1 Цель и этапы экспериментальной работы .....	61
2.2 Реализация модели экспериментальной работы по формированию аудитивной компетенции студентов .....	81
2.3 Результаты экспериментальной работы по формированию аудитивной компетенции студентов .....	93
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II .....	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	106
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	109
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	121

## ВВЕДЕНИЕ

В современном российском образовании прослеживаются изменения, обусловленные информатизацией и глобализацией информационного пространства. В обществе происходит наращивание международного сотрудничества и личных контактов с иноязычными людьми, что актуализирует результативность овладения иностранным языком как средством общения. Иностранный язык стал важной составляющей как для общечеловеческой культуры, так и для отдельной личности. Владение иноязычной коммуникацией обеспечивает взаимопонимание между народами, способствуя формированию толерантности, является необходимым условием интеграции в мировое пространство. Одной из стратегических целей системы образования объявлено обеспечение конкурентоспособности личности. Реформа образования в высших учебных заведениях выразилась в постановке задач повышения качества образования и совершенствования методов обучения. Все большее значение придается проблемам обучения иностранным языкам. В Федеральном Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования Российской Федерации определены требования к овладению иностранным языком в такой мере, которая позволяет осуществлять коммуникацию на нем в устной и письменной форме для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [86]. Выпускник должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями. В соответствии с требованиями к образованности по основным циклам учебных дисциплин выпускник должен владеть одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию из аутентичных источников

В настоящее время абсолютно ясно, что главной целью подготовки студента ВУЗа является такое владение иностранным языком, которое позволяет использовать его для устного и письменного повседневного общения, общения в процессе профессиональной деятельности и для дальнейшего самообразования.

Анализ исследований, посвященных проблемам иноязычного общения свидетельствует, что наибольшие трудности при этом человек испытывает именно при восприятии и понимании речи на слух. В связи с этим развитие и совершенствование умений аудирования является обязательным условием в обучении будущего специалиста иностранному языку. Обзор отечественной и зарубежной методической литературы выявил большие возможности привлечения аутентичных материалов в качестве средства обучения. Тема данного исследования, совершенствование аудитивной компетенции студентов ВУЗов является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения английскому языку. Это обуславливается тем, что речевое общение является двусторонним процессом, где аудирование - одна из сторон наряду с говорением.

Понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания звучащей речи. Умение воспринимать и понимать речь на слух становится все более важным в эпоху современных технологий, поскольку оно способствует формированию межкультурной, информационной и профессиональной компетенций.

Также известно, что аудирование – очень трудный вид речевой деятельности. Частой причиной затруднения в общении является несформированность аудитивных навыков. Недооценка важности необходимости владения аудитивной компетенцией на высоком уровне может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке студентов.

Аудирование как действие, входящее в состав устной коммуникативной деятельности, используется в любом устном общении,

подчиненном производственным, общественным или личным потребностям. При речевом общении человек получает существенную долю информации по слуховому каналу — как при непосредственном общении (при контакте с окружающими, в процессе обучения на семинарских занятиях и лекциях, участвуя в конференциях и дискуссиях), так и через технические каналы связи (в режиме онлайн, с помощью телевидения и радио). Осуществление процесса восприятия и понимания речи на слух происходит как с наличием, так и с отсутствием зрительного ряда («вживую» или в записи). Вполне очевидно, что без наличия развитой аудитивной компетенции невозможно выучить язык и пользоваться иноязычной речью на том уровне, который затребован на данном этапе развития общества в корреляции с измененными требованиями к овладению речевыми навыками и умениями. Здесь мы видим несоответствие между первостепенной ролью аудирования и недостаточным вниманием, которое уделяется аудированию в обучении иностранному языку, в котором оно часто выступает как средство, а не как цель.

Вопросы обучения аудированию рассматривались в научных и методических трудах таких отечественных и зарубежных исследователей, как: А. Р. Лурия (1976), Н. В. Елухина (1977, 1989), И. И. Халеева (1989), И. А. Зимняя (1991), Я. М. Колкер и Е. С. Устинова (2002), Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез (2006), G. Brown (1977), P. Ur (1984), A. Anderson и T. Lynch (1988), M. Underwood (1989), D. Nunan (1991), M. Rost (1990, 2012), J. C. Richards (1991, 2008) и другие.

На современном этапе в сфере обучения аудированию мы отмечаем следующие актуальные исследования, направленные на:

- формирование перцептивной компетенции аудирования (Агапова, 2004);
- самостоятельное совершенствование аудитивных умений (Позняк, 2007);

- формирование стратегий аудирования (Михина, 2009);
- развитие психологических механизмов речи (Морозов, 2009);
- формирование социокультурной и социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов (Макковеева, 2007; Потемкина, 2010; Лапина, 2010);
- методика формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции на основе подкастов (Малушко Е.Ю., 2013);
- процесс восприятия и понимания английской речи в условиях учебного полилингвизма (Говорун, 2015)

Проведя анализ работ, посвященных вопросу аудирования, мы увидели, что этот вопрос рассматривался на разных уровнях системы образования: в общеобразовательной школе (Н.Б.Параева), в школе с углубленным изучением языка (Н.Ф. Мещанова, Л.В. Черепанова), в языковом вузе (Н.Ю. Абрамовская, Д.В. Агапова, М.В. Баклашкина, К.М. Бржозовская, Н.Н. Гавриленко, Т.В. Громова, Я.В. Зудова, М.П. Коваленко, Н.Н. Конева, С.В. Тимина, Т.Л. Яковлева), в других образовательных учреждениях (О.В. Тунина). Таким образом, большая часть работ посвящено начальному и среднему этапам обучения и неязыковому вузу. Анализ исследований выявил недостаточную разработанность аспектов методического характера. Выявленные противоречия обозначили проблему исследования, которая заключается в определении и обосновании средств формирования аудитивной компетенции студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Таким образом, актуальность, теоретическая значимость и недостаточная разработанность проблемы обусловили выбор темы исследования: «Совершенствование аудитивной компетенции посредством применения аутентичных материалов».

**Цель исследования** заключается в разработке, теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогической модели,

позволяющей совершенствовать аудитивную компетенцию студентов младших курсов, и педагогических условий ее эффективной реализации.

**Объектом** данного исследования является учебная деятельность студентов младших курсов языковых факультетов как сфера формирования аудитивной компетенции.

**Предметом** исследования является процесс формирования аудитивной компетенции студентов младших курсов языковых факультетов.

В исследовании выдвигается **гипотеза** о том, что уровень сформированности аудитивной компетенции студентов, будет более высоким, если:

1) обучение осуществляется в соответствии с моделью формирования аудитивной компетенции, разработанной на основе системного, деятельностного и информационного подходов, включающей мотивационный, содержательный, деятельностный, эвристический, оценочно-результативный компоненты.

2) в процессе учебной деятельности студентов реализованы педагогические условия: активизация мотивации студентов к изучению иностранного языка, использование в процессе обучения аутентичных аудиотекстов, осуществление обратной связи посредством саморефлексии и педагогическое сопровождение процесса формирования аудитивной компетенции студентов.

**Задачи исследования:**

- изучить основополагающие методические теории формирования и развития навыков и умений аудирования;
- уточнить понятие «аудитивная компетенция» и «аутентичный аудиоматериал»;
- определить требования, предъявляемые к аудиотексту;

- разработать, теоретически обосновать модель формирования аудитивной компетенции студента.
- выявить и обосновать педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели.
- проверить эффективность модели и педагогических условий в экспериментальной работе.
- разработать методические рекомендации по формированию аудитивной компетенции студентов.

**Методологическую основу** представленного исследования демонстрируют фундаментальные положения общей методики обучения иностранным языкам, отраженные в трудах таких ученых, как: Н. И. Жинкин (1958), М. Л. Вайсбурд (1965), Л. Д. Цесарский (1966), А. А. Леонтьев (1974), Н. И. Гез (1969), Л. В. Щерба (1974), Е. И. Пассов (1977, 2010), И. А. Зимняя (1991), И. В. Рахманов (1980), Б. А. Лapidус (1980), М. В. Ляховицкий (1981), Н. В. Елухина (1989, 1996), Л. С. Выготский (1982), И. Ю. Павловская (1999), А. А. Миролубов (2002), Н. В. Баграмова (2006), Н. Д. Гальскова (2006), Л. В. Московкин и А. Н. Щукин (2010), Е. Н. Соловова (2008), R. Lado (1964), M. Underwood (1989), M. Rost (1990, 2012), P. Ur (1984, 1996), J. Harmer (2001) и другие.

Кроме того, проблема обучения аудированию исследована нами на материале работ по механизмам восприятия и понимания речи на слух, следующих авторов: Л. А. Чистович (1965), Р. М. Фрумкина (1970), В. Б. Касевич (1974), И. А. Зимняя (1977), Г. В. Колосницына (1980), Н. И. Жинкин (1982), А. Р. Лурия (1998), Л. С. Выготский (1982), А. С. Штерн (1992), И. Ю. Павловская (1992, 1996), А. А. Залевская (2000, 2002), Г. В. Лосик (2002), А. В. Венцов и В. Б. Касевич (2003), А. А. Леонтьев (2003), Н. Clark и Е. Clark (1977), D. Nunan (1991), S. Krashen (1982), N. Cowan (1998), J. Field (2008).

Виды заданий для обучения аудированию разрабатывались и систематизировались на основе трудов таких ученых, как: С. П.



Золотницкая (1959), М. Л. Вайсбурд (1965), Б. А. Лapidус (1961, 1965), Н. В. Елухина (1984), Я. М. Колкер и Е. С. Устинова (2002), Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез (2006), P. Ur (1984), M. Underwood (1989), S. Rixon (1986).

Затруднения, возникающие в процессе обучения аудированию, и способы их преодоления, а также факторы, определяющие успешность аудирования иноязычной речи, исследуются нами на основе трудов З. А. Кочкиной (1964), Н. В. Елухиной (1977), Е. И. Пассова (1977), J. Field (2008). При разработке требований к звуковому материалу учитывались исследования ученых в области методики: Л. А. Зайцевой (1975), Н. В. Елухиной (1977), Е. В. Мусницкой (1978), Н. И. Гез (1985), И. И. Халеевой (1989), P. Ur (198), M. Underwood (1989), J. Flowerdew и L. Miller (2005).

При классификации навыков и умений аудирования мы опирались на мнения таких ученых, как: Г. В. Рогова, Я. М. Колкер, Н. В. Елухина (1989), Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез (2006), П. В. Сысоев (2007), J. C. Richards (1983), A. D. Wolvin и C. G. Coakley (1996), J. Field (2008), G. Buck (2001), M. Rost (2011).

В исследовании мы опирались на общенаучные теории и методы: философская теория научного познания и диалектический метод; идеи и положения, разработанные в теории систем (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, В. С. Ильин, Э. Г. Юдин и др.), общей теории деятельности (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн и др.); теория информации (А. Г. Здравомыслов, А. Д. Урсул и др.); моделирование как метод современного научного познания (В. В. Краевский, И. Б. Новик и др.).

**Теоретическую основу** исследования составляют: общедидактическая теория содержания образования (С. Я. Батышев, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Л. Д. Столяренко, С. А. Шапоринский, В. Н. Худяков и др.); теория и методология педагогического исследования (В. П. Беспалько, Е. В.

Бережнова, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин и др.); теория управления образованием (Ю. А. Конаржевский, М. М. Поташник, С. А. Репин, Т. И. Шамова и др.); работы в области теории и методики использования информационных технологий в образовательном процессе (С. А. Бешенков, Б. С. Гершунский, А. П. Ершов, А. А. Кузнецов, Е. С. Полат, И. В. Роберт и др.); исследования учебной деятельности в рамках межпредметных связей (А. М. Баскаков, Д. М. Кирюшкин, П. Г. Кулагин, С. В. Симонов, А. В. Усова, В. Н. Федорова, П. И. Чернецов и др.); теория высшего образования (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, А. В. Барабанщиков, В. П. Беспалько, Д. В. Чернилевский, и др.); основные идеи и положения личностно ориентированного подхода в образовании (Н. В. Алексеев, Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, Н. В. Лежнева, С. Н. Лысенкова, В. В. Сериков, В. Ф. Шаталов, И. С. Якиманская и др.); компетентностный подход в образовании (В. И. Байденко, П. В. Беспалов, В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Дж. Равен, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, Е. Н. Шиянов и др.); педагогический эксперимент как метод исследования (Т. Е. Джагаева, Н. В. Кузьмина, Д. А. Новиков и др.); методика преподавания иностранного языка (Бульзар Габор, Г. Р. Булгакова, Г. Е. Ведель, Н. Д. Гальскова, В. М. Мошкович, Е. Б. Быстрой, Е. А. Бароненко и др.).

Значительное влияние на наше исследование в плане теоретического уточнения понятия «аудитивная компетенция» оказали труды ученых Е. В. Красильникова, М. Н. Вятютнев, А. Холидей, И. А. Зимняя и других ученых.

Исследование проводилось с использованием комплекса теоретических, эмпирических и статистических **методов**.

**Теоретические методы:**

- системный анализ нормативных документов высшего профессионального образования применялся для обоснования актуальности проблемы и определения путей ее решения;
- теоретико-методологический анализ позволил сформулировать исходные позиции исследования; понятийно-терминологический – применялся для описания понятийного поля проблемы;
- моделирование как метод современного научного познания использовалось для построения модели формирования аудитивной компетенции;
- метод анкетирования;
- метод тестирования.

#### **Эмпирические методы:**

- констатирующий эксперимент по оценке начального состояния аудитивной компетенции студентов;
- формирующий эксперимент по практической реализации модели и выявлению эффективности педагогических условий формирования аудитивной компетенции студентов;
- обобщающий эксперимент для определения итогового уровня сформированности аудитивной компетенции студентов;
- статистические методы обработки данных и проверки положений выдвинутой гипотезы.

#### **База исследования.**

Исследование проводилось с 2015 по 2017 гг. в естественных условиях образовательного процесса ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». В педагогическом эксперименте приняли участие 28 студентов

Логика и динамика исследовательского поиска определили ход теоретико-экспериментального исследования, которое проводилось в несколько этапов.

*На первом этапе* (январь-июнь 2016 г.) – *констатирующем* – проведено изучение состояния проблемы аудитивной компетенции в научной литературе и педагогической практике, определялось функциональное представление об объекте исследования, уточнена структура аудитивной компетенции, раскрывались противоречия между реальной образовательной практикой, уровнем научных знаний и потребностью осмысления сущности явления; разрабатывался и формировался понятийный аппарат исследования, определялись содержание, пути и методы формирования аудитивной компетенции студентов. Для определения реального состояния проблемы проводился констатирующий этап эксперимента. Разрабатывалась модель формирования аудитивной компетенции, выявлялись педагогические условия и роль аутентичных материалов в формировании аудитивной компетенции студентов, разрабатывалась программа и методика проведения эксперимента. Осуществлялась разработка и апробация учебно-методических материалов по аудированию с использованием аутентичных аудиотекстов.

*На втором этапе* (сентябрь 2016 – май 2017г.) – *формирующем* – осуществлялась экспериментальная работа по проверке эффективности педагогических условий формирования, проводилась реализация модели формирования аудитивной компетенции, разработка и внедрение педагогических условий ее эффективного функционирования.

*На третьем этапе* (июнь – сентябрь 2017 г.) – *обобщающем* – систематизированы полученные результаты исследования, осуществлялась статистическая обработка данных, полученных в ходе эксперимента, сопоставлялись результаты исследования с

исходными позициями и гипотезой, формулировались выводы, оформлялись результаты исследования в виде диссертации.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что уточнено содержание, определены сущность и структура аудитивной компетенции, определена сущность понятия аутентичных текстов и их роли в формировании аудитивной компетенции. В работе предложена разработка критериев и уровней сформированности аудитивной компетенции.

**Теоретическая значимость** исследования заключается: в представлении историографии проблемы. Полученные результаты исследования влияют на представление структуры, содержания аудитивной компетенции и критериев её сформированности, открывают перспективы развития педагогической модели совершенствования аудитивной компетенции с позиций системного, деятельностного и коммуникативного подходов.

**Практическая значимость** исследования состоит в разработке содержания, критериев и показателей оценки сформированности аудитивной компетенции студентов, разработке и внедрении в учебный процесс заданий с использованием аутентичных аудиоматериалов, способствующих формированию аудитивной компетенции студентов которые в дальнейшем могут быть использованы в практике подготовки студентов вузов.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Совершенствование аудитивной компетенции эффективно осуществляется при использовании расширенных видов, жанров и функциональных стилей аудиотекстов, а также усложнении композиционно-смысловой структуры при применении аутентичных материалов.
2. Разработанная модель, включающая мотивационный, содержательно-деятельностный, эвристический и оценочно-

результативный компоненты является необходимым условием формирования аудитивной компетенции студентов.

3. Педагогические условия, состоящие из следующих положений:

- 3.1. активизация мотивации студентов к изучению иностранного языка с привлечением аутентичных материалов;
  - 3.2. использование в процессе обучения аутентичных материалов;
  - 3.3. осуществление обратной связи посредством рефлексии и самооценки;
  - 3.4. педагогическое сопровождение процесса формирования аудитивной компетенции студентов;
- обеспечивают эффективность реализации модели совершенствования аудитивной компетенции студентов.

**Обоснованность и достоверность** основных теоретических положений и практических выводов исследования обеспечиваются теоретическими и методологическими позициями с опорой на анализ современных достижений педагогической науки, системным подходом к исследованию, адекватным его целям и задачам, логикой научного исследования, репрезентативностью результатов опытно-экспериментальной работы, количественным и качественным ее анализом, обработкой результатов эксперимента методами математической статистики с использованием возможностей табличного процессора Microsoft Excel, подтверждением гипотезы исследования результатами анализа.

**Апробация и внедрение были проведены** в процессе опытной проверки методики на базе ЮУрГГПУ в 2016 и 2017 году. Теоретическая концепция исследования освещалась на Международных научно-практических конференциях с последующей публикацией статей: «К вопросу об аудитивной компетенции», «Роль аудирования в процессе обучения иностранным языкам», «Система

упражнений для формирования аудитивной компетенции у студентов вуза».

**Структура диссертации:** магистерская работа состоит из введения, двух глав и заключения, библиографического списка и приложений.

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования, и раскрываются его проблема, цель, объект, предмет; формулируются задачи исследования; характеризуется теоретико-методологическая основа магистерской работы; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая ее значимость; формулируются основные положения, выносимые на защиту; даются сведения об апробации работы.

**В первой главе** уточняется определение аудитивной компетенции, анализируются основные критерии аудирования, уточняется определение и характеристика аутентичных аудиотекстов. Вместе с этим здесь разрабатывается педагогическая модель совершенствования аудитивной компетенции студентов.

**Во второй главе** определяется фактический уровень сформированности аудитивной компетенции у студентов и описывается реализация модели совершенствования аудитивной компетенции.

**В заключении** подводятся итоги исследования и намечаются возможные перспективы изучения проблемы.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

## 1.1. Современное состояние проблемы совершенствования аудитивной компетенции

Аудирование как восприятие речи на слух являлось средством обучения начиная с XIX века и широко применялось в натуральном и прямом методах обучения иностранному языку. Устная речь была провозглашена основным средством обучения языку в соответствии с принципами обучения как натурального, так и прямого метода. (Гез, Фролова, 2008). Особое предпочтение отдавалось фонетическому аспекту и слуховому восприятию [19].

В 40–50-е годы XX века впервые рассматривается вопрос об обучении восприятию и пониманию иноязычной речи на слух. В данное время возникает первая классификация упражнений для обучения аудированию (Золотницкая, 1959) [34].

С 60-х годов XX века предпринимается разработка методики обучения аудированию как самостоятельному виду речевой деятельности. До этого периода преподавание представлялось как восприятие речи учителя во время урока или прослушивание воспроизводимых им текстов. (Цесарский, 1966; Вайсбурд, 1965). [12; 93], (Лapidус, 1961, 1965) [46].

За рубежом в 60-е годы исследователи также разрабатывали специализированные учебно-методические комплексы для обучения аудированию. (Abbs, Cook, Underwood, 1968) [97].

В конце 50-х — начале 60-х годов XX века зарубежными лингвистами и методистами Ч. Фриз, Р. Ладо и Л. Блумфилдом был создан аудиолингвальный метод обучения иностранным языкам. Основой



настоящего метода является применение слухового канала восприятия вместе с многократным прослушиванием и воспроизведением речевых упражнений по аудиообразцу. (Глухов, Щукин, 1993) [95; 21]. Основой данного метода стал принцип опережения, который подразумевал, что первичным является восприятие материала на слух, а упражнения в говорении следуют непосредственно вслед за ними. (Lado, 1964) [107].

Отечественная методика преподавания иностранного языка развивалась, в том числе под влиянием аудиолингвального метода. В отечественной методике с 60-х годов начинает применяться этот метод. (Громова, 1964) [22].

Широкое применение в педагогике нашли технические средства обучения, специально разработанные упражнения, требующие применения аудио- и видеотехники — диафильмов, кинофильмов, магнитофонов и телевизоров (Гез, Фролова, 2008; Цесарский, 1968) [19; 93], (Капитонова, Московкин, Щукин, 2009, с. 53) [38].

В 50-е годы П. Риван и П. Губерина становятся основателями аудиовизуального метода. (Гез, Фролова, 2008) [19].

Согласно методике, центральной целью является обучение устной разговорной речи. Для стимулирования формирования слухопроизносительных навыков учебный процесс проходил в форме живого общения. Усвоение лексического и грамматического материала шло только на слух, на основе целостных структур. Наглядные средства и контекст способствовали семантизации языкового материала. С помощью диафильмов, кинофильмов воспроизводились образцы ситуаций речевого общения и т. п. Овладение языковым материалом происходило при помощи имитации, заучивании образцов наизусть и созданием высказываний по аналогии.

Следующий этап дальнейшего развития методики обучения устной речи прослеживается в 70–80-е годы прошлого века. (Рахманов, 1980; Пассов, 1977) [73; 64].

Из нововведений можно отметить разработку трехэтапного формата выполнения упражнений для аудирования (Самойлова, 1973; Гез, 1985; Underwood, 1989) [76; 113], также изучаются особенности восприятия и понимания устной речи (Brown, 1977) [99], вопросы трудностей восприятия иноязычной речи на слух, определяются умения, которые подлежат формированию и развитию при обучении аудированию (Елухина, 1977, 1989) [27; 26].

В 80-х годах в зарубежной методике появляется тема разработки учебных стратегий аудирования и фиксируются метакогнитивные и когнитивные стратегии (Rubin, Thompson, 1982; O'Malley, 1985) [111].

Дальнейший этап развития методики обучения аудированию начинается с 90-х годов XX века. Зарубежные и отечественные специалисты применяют к аудированию новые подходы в классификации навыков и умений (Richards, 1991; Колкер, Устинова, 2002), видов аудирования (Harmer, 2001) [110; 42; 104].

Выделение стратегий аудирования основывается на психолингвистической стороне восприятия речи (Field, 2008), что позволило разработать отдельный метод обучения [99].

Также большое внимание уделяется аудированию тематических лекций (Flowerdew, 1994) [101].

Ведущую роль на современном этапе играет коммуникативный подход. Основные принципы коммуникативного подхода, которые учитываются в процессе обучения аудированию, представлены на схеме 1.



Схема 1. Основные принципы коммуникативного подхода

Мы отмечаем, что аудирование как вид речевой деятельности на современном этапе расширяет целевую ориентацию. Новыми функциями аудирования становятся приобщение к разнообразной культурной среде вербального общения, извлечение требуемой информации для выполнения других видов деятельности речевого и неречевого характера, оценка или самооценка своей готовности к речевому общению.

В последние годы активно развивается компетентностный подход, в рамках которого ученые рассматривают вопросы применения учебного аудирования с целью формирования социолингвистической, лингвострановедческой и социокультурной компетенций. (Макковеева, 2007; Лапина, 2010; Потемкина, 2010) [47; 50; 69].

На текущем этапе развития общества получили массовое применение многообразные Интернет-ресурсы, подкасты, компьютерные программы, аудио- и видеоматериалы. Много внимания уделено подготовке

специальных курсов обучения аудированию с использованием компьютерных технологий и иных технических средств обучения. (Flowerdew, Miller, 2009; Сысоев, 2012) [81; 102].

Следует отметить, что на данном этапе процесс иноязычного образования рассматривается с точки зрения формирования компетенций. При этом под ними понимаются «интегральные динамические характеристики выпускника, которые выражают ожидаемые и измеряемые результаты обучения (знания, умения, навыки, личностные качества), т.е. достижения выпускника, его готовность и способность осуществлять определенные виды деятельности после освоения всего курса или его отдельной части» [88]. Соответственно степень сформированности иноязычной аудитивной компетенции характеризует готовность и способность к восприятию иностранной речи на слух в ситуациях иноязычного общения.

В структуру понятийного аппарата проблемы совершенствования аудитивной компетенции студентов вуза мы включаем базовые и комплексные понятия. К базовым мы относим понятия «компетенция», «аудирование», «аудитивная компетенция», «формирование», а к комплексным – «формирование аудитивной компетенции», «аутентичные аудиоматериалы».

Структура понятийного аппарата исследуемой нами проблемы приведена на схеме 2.

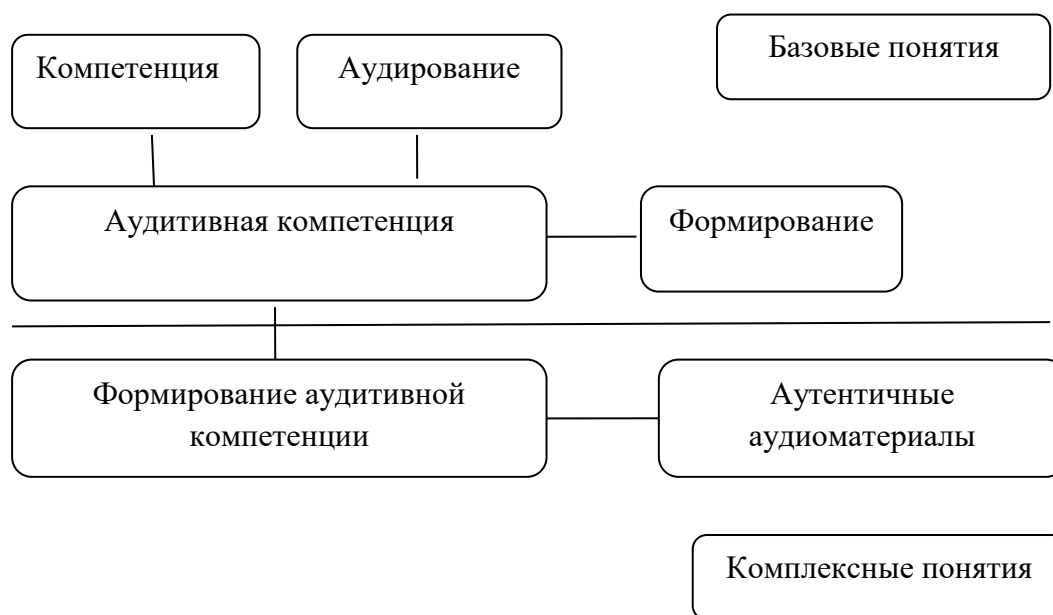


Схема 2. Понятийный аппарат проблемы формирования аудитивной компетенции студентов вуза

Для начала обратимся к понятию компетенция. Компетёнция (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области.

В «Первом толковом БЭС» приводится следующая дефиниция компетенции: юридический круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, осведомленность в каком-либо круге вопросов, области знания [66].

Само понятие компетенция в словаре профессионально-педагогических понятий представлено как некий круг вопросов, которые отражают сущностные позиции требуемого качества, нормативное содержание признаков какого-либо опыта человеческой деятельности в его целостном представлении [70].

В процессе становления компетентного подхода в образовании происходила эволюция понятия «компетенция». Разные авторы в свое время давали различные трактовки данного термина. Б. И. Канаев определяет компетенцию как идеализированное и

нормированное представление о требованиях к тому или иному виду человеческой деятельности, с которыми должны сопоставляться фактические показатели образующейся личности, осваивающей данный опыт [37].

Рассматривая компетенцию как способность человека реализовать компетентность в конкретной практической деятельности (компетентность в действии) С. А. Стариков представляет ее равно как синтез когнитивного предметно-практического и личностного опыта [80].

Ключевым моментом всех предъявленных попыток дать формулировку компетенции, является понимание ее как способности субъекта справляться с самыми различными задачами, как совокупность знаний и умений, определенных опытом его деятельности в конкретной социально и личностно значимой сфере.

Следующее понятие, которое мы рассматриваем в рамках данного исследования, это аудирование.

Гальскова Н. Д. и Гез Н. И под аудированием понимают рецептивный вид речевой деятельности, процесс восприятия и понимания и активной переработки информации на слух во время порождения речи. (Гальскова, Гез, 2006, с. 161) [18].

Вместе с тем, Мусницкая Е. В. рассматривает аудирование как сложное умение понимать на слух то, или иное сообщение в естественных условиях общения [56].

Е. И. Пассов определяет концептуальное различие определений «слушание» и «аудирование». С его точки зрения аудированием является слушание с пониманием или понимание речи на слух. (Пассов, 1977, с. 166) [64]. Ляховицкий М. В. рассматривает аудирование с позиции теории восприятия речи и определяет его как аналитико-синтетический процесс при обработке акустического сигнала, результатом которого является осмысление воспринимаемой информации (Ляховицкий, 1981, с. 53) [49].

Применительно к трудам зарубежных исследователей, отмечено, что понятие «listening» также определяется различным образом.

Методисты С. Дж. Уолвин и А. Д. Коакли описывают аудирование как процесс восприятия, концентрации внимания и определения значения устных и зрительных стимулов» (Wolvin, Coakley, 1996, с. 35) [114].

М. Педи и Дж. Рубин независимо друг от друга выделяют активный характер аудирования, называют его активным и динамическим процесс концентрации внимания, восприятия, интерпретации, запоминания и реакции на выраженные (вербально и невербально) запросы, проблемы и внешнюю информацию (Purdy, 1991, с. 11), с целью понять, что происходит в данный момент, что пытается выразить говорящий. (Rubin, 1995, с.151) [109; 111].

Вне зависимости от различных точек зрения на определение понятия аудирования, мы приходим к выводу, что все исследователи согласны с тем, что аудированием активный речемыслительный процесс, нацеленный на распознавание, восприятие, понимание и интерпретацию поступающего звукового сообщения. Основой аудирования выступает мотив реципиента понять и быть понятым.

Вышеизложенные характеристики позволяют определить иноязычную аудитивную компетенцию как сложную интегративную характеристику реципиента, которая знаменует его готовность и способность осуществлять аудитивную деятельность на иностранном языке и отвечает таким качественным и количественным параметрам, как успешность и эффективность, адекватность и гибкость, скорость и непринужденность (естественность) восприятия для достижения коммуникативных целей, детерминированных социальными, познавательными и профессиональными практическими целями. Данные показатели взаимообуславливают друг друга и предполагают высокий уровень развития аудитивных умений и навыков, способностей и интеллектуальных операций, а также наличие релевантных знаний,

обеспечивающих осуществление аудитивной деятельности в меняющихся условиях [39].

Рассмотрим аспекты формирования аудитивной компетенции. Категория «формирование» является одной из ведущих научных категорий педагогики. В научной педагогической литературе «формирование» рассматривается как применение приемов и способов (методов, средств) воздействия на личности учащегося с целью создания у него системы определенных ценностей и отношений, знаний и умений, склада мышления и памяти.

Понятие «формирование» В. А. Кобылянский определяет как создание соответствующей среды (обучения и воспитания) для человека, определяющее степень ответственности человека за свои поступки [41].

А. К. Маркова дает определение понятию «формирование» - как развертывание активности учащегося через создание условий и ситуаций с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого учащегося [51].

Английский психолог Дж. Равен [72], говоря о формировании, определяющим фактором называет ценностно-мотивационную сторону личности, которая выражается в личностном принятии и осознании социального значения профессионально-значимых целей.

Наше понимание данного явления состоит в том, что формирование – это становление личности под воздействием различных факторов, достижение зрелости, позволяющей успешно и ответственно выполнять разнообразные социальные роли [45].

**Формирование аудитивной компетенции** студентов вуза реализуется средствами иностранного языка с использованием аутентичных материалов. На схеме 3 представлены факторы, детерминирующие направления процесса формирования аудитивной компетенции.



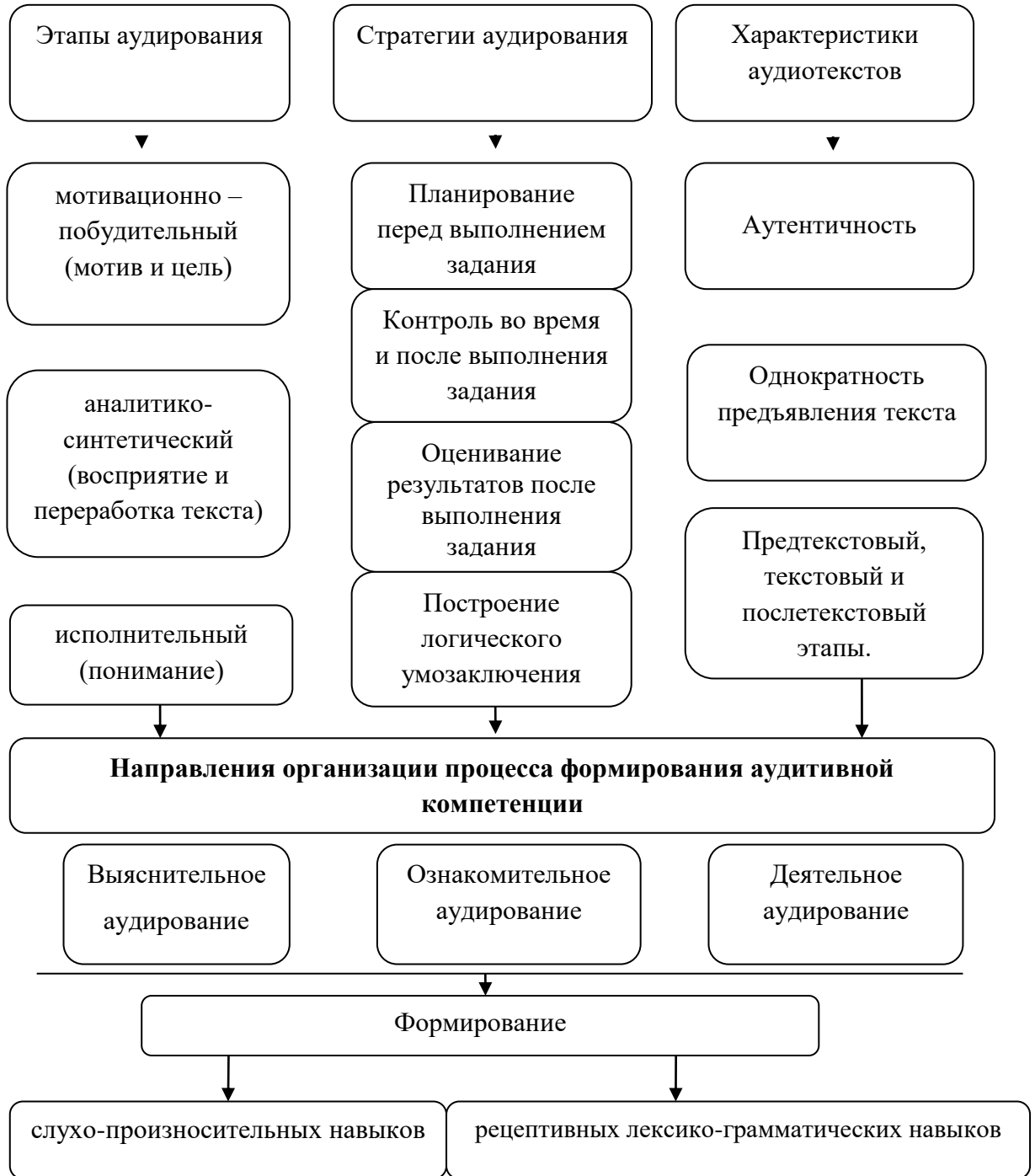


Схема 3. Факторы, детерминирующие направления процесса формирования аудитивной компетенции.

Деятельностный подход является доминирующим в современной системе отечественного образования и определяет отбор материала и методическую систему обучения аудированию. Для подготовки

реципиента к реалиям естественной коммуникации с разными ситуациями общения и задачами, требуются формирование дифференцированного запоминания, понимания и восприятия информации. Следовательно, при обучении требуется наличие разных видов обучающего аудирования в их целесообразном соотношении. В таблице 1 представлены виды и цели аудирования.

Таблица 1.

#### Виды и цели аудирования

Вид аудирования	Цель
Выяснительное аудирование	получение важной и нужной информации, без дальнейшей передачи информации
Ознакомительное аудирование	получение информации развлекательно-познавательного направления, так же без следующей передачи
Деятельное аудирование	подробное понимание и запоминание информации для обязательной последующей репродукции

Одним из эффективных методов формирования аудитивной компетенции на занятиях иностранным языком является использование аутентичных материалов.

Обратимся к рассмотрению понятия «аутентичный». Исходя из целей данной работы был проведен анализ определения аутентичных материалов в методической литературе, где отмечено широкое многообразие определений. Установлено, что в данный момент нет единого объяснения терминов «аутентичность» и «аутентичный материал». При этом, сформировалось несколько направлений в определении содержания понятия аутентичные материалы. В словаре Макмиллана встречается следующая дефиниция понятия аутентичный - настоящий, истинный, подлинный, неподдельный, от латинского слова «authenticus» [108]. Эти признаки нашли отражение в определениях различных исследователей. Рассмотрим некоторые определения. Исследователи Захарова О. Ю. и Д. Кост, определяют оригинальные тексты как тексты, которые являются частью обширной письменной и

устной информации, адресованной носителям языка, и не предназначены специально для данного этапа обучения [31; 43].

Можно заметить, что отдельные ученые приравнивают понятия «аутентичность» и «оригинальность» [43]. Матвеева Т. П. подчеркивает, что аутентичность материала представляет живую речевую деятельность, а информация, имеющаяся в тексте, воспринимается как более достоверная [52]. Именно эта достоверность и объективность стимулируют активность обмена впечатлениями, что обеспечивает эффективную коммуникативную деятельность. Исследователи Жоглина, Scarcella, Harmer и Носонович среди прочего многообразия интерпретаций аутентичности текста в методике преподавания иностранного языка, предлагают нам классическую трактовку. В ней аутентичными считаются материалы, которые создавались носителями языка и, без каких-либо изменений, нашли применение в учебном процессе, нацеленному на коммуникативный подход к обучению иностранному языку вне языковой среды [28; 112; 104; 59 и др.].

Мы придерживаемся определения, данного Носонович Е. В. и Мильруд Р. П., которые указывают, что аутентичными являются материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризующиеся естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирующие случаи аутентичного словоупотребления и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку [59].

На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков, имеются несколько вариантов классификаций аутентичных материалов, рассмотрим некоторые примеры.

Кричевская К. С. [44] называет аутентичными лишь самобытные литературные, фольклорные, изобразительные, музыкальные

произведения, объекты житейской обстановки, например, одежду, мебель, посуду и их иллюстративные изображения.

С ее точки зрения вещи домашнего обихода, будничной жизни относятся к независимой группе прагматических материалов. Яркими представителями этой группы являются личные письма, анекдоты, объявления, кулинарные рецепты, сказки, вывески, этикетки, меню и счета, карты, рекламные проспекты по туризму, отдыху, товарам, рабочим вакансиям и пр.

По мнению Кричевской К. С их роль в создании эффекта приобщения среде обитания носителей языка на порядок выше аутентичных текстов из учебника, поскольку они легко доступны, широко встречаются в жизни.

Подобного рода прагматическими материалами, на наш взгляд, являются также аудио- и аудиовизуальные материалы - информационные радио- и телепрограммы, сводки новостей, прогноз погоды, информационные объявления по радио в аэропортах и ж/д вокзалах. Практическое применение этих источников информации при обучении иностранному языку выступает дополнительным стимулом для повышения мотивации обучающихся, это обусловлено тем, что они являются образцом современного иностранного языка и создают иллюзию участия в повседневной жизни.

В зависимости от сферы применения оригинальных прагматических материалов, Кричевская К. С. создала дальнейшую классификацию:

1. Учебно-профессиональная сфера общения;
2. Социально-культурная среда общения;
3. Бытовая сфера общения;
4. Торгово-коммерческая сфера общения;
5. Семейно-бытовая сфера общения;
6. Спортивно-оздоровительная сфера общения;

Определение аутентичных материалов, приведенное Ворониной Г. И. [15], характеризует их как аутентичные тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. Здесь мы видим совпадение ее взглядов с точкой зрения Е. С. Кричевской. Воронина Г. И. выделила два вида аутентичных текстов, в различных жанровых формах:

- Функциональные тексты повседневного жизни, которые инструктируют, поясняют, рекламируют или предупреждают, как то: указатели, дорожные знаки, вывески, схемы, диаграммы, рисунки, театральные программки и пр.;
- Информативные тексты, которые несут информацию и содержат постоянно обновляющиеся сведения: статьи, интервью, опрос мнений, письма читателей в печатные издания, объявления, пояснения к графике, рекламе, комментариев, репортаж и пр.

Приведенные типологии Кричевской Е. С. и Ворониной Г. И. не описывают всей широты диапазона аутентичных материалов, и мы обратились к другим исследователям.

К примеру, существует дефиниция исследователя В. В. Сафоновой, где говорится, что аутентичными текстами называют все аудио- и видеотексты, которые создаются для удовлетворения различных потребностей человека в конкретной естественной языковой среде. (Сафонова, 2004) [78].

Gebhard J. G. [103] выработал следующую систематизацию:

- Аутентичные аудиовизуальные материалы - телевизионная реклама, художественные и документальные фильмы, телешоу, мультфильмы, клипы, новости и т.д.
- Аутентичные аудиоматериалы – аудиокниги, песни, реклама и передачи по радио и т.д.
- Аутентичные визуальные материалы – картины, фотографии, слайды, дорожные знаки, иллюстрации, марки, открытки и т.д.

- Аутентичные печатные материалы – газетные статьи, спортивные колонки, тексты песен, программки, телефонные справочники, брошюры для туристов, комиксы, чеки, билеты и т.д.
- Реалии (предметы) – монеты, наличность, маски, игрушки и т.д.

Некоторые исследователи-педагоги отмечают, что в аутентичных источниках представляется информация, которая вызывает затруднения социокультурного плана, сложна в языковом аспекте, не достаточно соответствует задачам обучения, также она представлена в избыточном объеме.

Для устранения указанных препятствий, некоторые авторы проводят методическую обработку текста, созданного для неучебных целей, без изменения его аутентичности, а также составление текста в учебных целях с учетом всех параметров аутентичного учебного производства, создавая методически- или учебно-аутентичные тексты. Мы видим разнообразные термины для обозначения таких текстов в трудах отечественных и зарубежных исследователей:

- полуаутентичные тексты – semi-authentic texts [112];
- отредактированные аутентичные тексты – edited authentic texts [112];
- приспособленные аутентичные тексты – roughly-turned authentic texts[104];
- тексты, приближенные к аутентичным – near-authentic texts [98];
- учебно-аутентичные тексты [59].

Таким образом, мы убедились, что учебно-аутентичные материалы - это материалы, специально разработанные с учетом всех параметров аутентичного учебного процесса и критериев аутентичности и предназначенные для решения конкретных учебных задач.

Мы обратились к рассмотрению критериев аутентичности в целом. Отечественные педагоги Н. Б. Параева и Е. А. Колесникова, Е. В. Носович и Р. П. Мильруд выделяют следующие пункты:

- культурологическая аутентичность – предусматривает ознакомление с культурой стран изучаемого языка, с особенностями быта и мировосприятия их граждан. Этот компонент реализует формирование культурологической компетенции;
- информационная аутентичность – означает присутствие новой, интересной для слушателя, информации по различным темам;
- ситуативная аутентичность – предполагает непринужденность ситуации, интерес носителей языка к имеющейся теме, естественность ее обсуждения;
- аутентичность национальной ментальности - отражает национальную специфику той страны, для которой предназначается материал;
- реактивная аутентичность – это способность текста вызвать аутентичные эмоции, мыслительный, речевой отклик. Реактивная аутентичность достигается в тексте разнообразными средствами: междометия, восклицательные предложения, риторические вопросы, усилительные конструкции;
- аутентичность оформления – в аудиотекстах это звуковой ряд: шум транспорта, разговоры прохожих, звонки телефона, без этого работа с текстом теряет свойства реальной коммуникации, которая всегда происходит в конкретных обстоятельствах с конкретными людьми;
- аутентичность заданий к тексту – аутентичные задания стимулируют взаимодействие с текстом, они основаны на операциях, которые совершаются во внеучебной среде при работе с источниками информации. Задание, сформулированное соответствующим образом, может придать более мотивированный, естественный характер работы с текстом [60; 59].

Проанализировав работы педагогов, мы приходим к мнению, что в отечественной и зарубежной методике не выработано единой дефиниции аутентичности материалов, их классификации. Мы также видим, что не

существует однозначного мнения по поводу их преимущественного использования в обучении иностранному языку.

Актуальным для нашего исследования является то, что подлинно аутентичные материалы (authentic, unscripted recordings) используются для развития навыков и умений непосредственно аудирования как вида речевой деятельности. Их применение направлено на совершенствование умений и навыков восприятия и понимания иноязычной речи на слух.

Мы считаем необходимым определить критерии отбора аудиотекста. Мы согласны с исследователем В. В. Сафоновой, которая предлагает выбор аудиотекста для соответствующего уровня владения языком по Общеввропейской системе:

- ситуативно-тематические (уровни А2–В2);
- информативно-справочные (уровни А2–В2);
- информационно-рекламные (уровни А2–С1);
- аудио- и видеотексты СМИ (А2–С2);
- художественные аудио- и видеотексты (В2–С2);
- тексты аудио- и видеоподкастов пользователей Интернета (В2–С2)

(Сафонова, 2011) [77].

Также мы выделяем критерии отбора текстов в зависимости от их типа:

- монологическое / диалогическое высказывание;
- жанр монолога (повествовательный, описательный);
- число участников диалога или полилога;
- стиль изложения (разговорный или официальный);
- аутентичный / адаптированный / смоделированный текст;
- соответствие аудиотекста цели и виду аудирования;
- синтаксическая структура текста;
- логико-композиционная структура аудиотекста.

Таким образом, с учетом разных типологий по отбору аудиотекстов, учитывая формирование аудитивной компетенции, при отборе текстов для



создания части комплекса упражнений мы учитывали следующие критерии: а) уровень владения языком; б) уровень понимания текста; в) аутентичность; г) вариативность; д) соответствие цели и виду аудирования.

В нашем исследовании мы рассматривали применение аутентичных источников при обучении иностранному языку.

Источником аутентичных аудиотекстов предстают сайты Интернет. Информацию, содержащуюся в них можно применять для улучшения аудитивной компетенции. Одним из таких ресурсов представляется BBC World Service [75], где имеются новостные материалы для чтения и прослушивания на английском языке. У службы BBC имеется проект BBC Learning English. Эта популярная программа служит для помощи в изучении языка. Кроме этого в Интернете действуют различные англоязычные онлайн-подкасты (аудио- или видеозаписи небольшого формата, сделанные в стиле радиопередачи), таким примером выступает ресурс British Council [74]. Данные передачи также помогают улучшать перцепцию английской речи. Как правило, дикторы представлены носителями языка, таким образом, в программах звучит живой язык, которым пользуются обычные жители англоязычных стран. Подкасты дифференцированы по уровням владения языком. Здесь представлены: уровень elementary для начинающих, lower intermediate and intermediate для обучающихся со средними знаниями английского языка и upper intermediate для людей, имеющие продвинутый уровень. Мы считаем, что достоинством проектов British Council и BBC Learning English является разный темп речи диалогов и монологов, в зависимости от степени языковой подготовки. Например, в программе 6 Minute English присутствуют объяснения новой лексики и живой разговор корреспондентов BBC. Все комментарии производятся исключительно на английском языке. К аудиотекстам подкастов прилагаются скрипты (текстовый вариант передачи). Мы считаем, что применение аутентичных материалов при совершенствовании аудитивной компетенции актуально,

поскольку функционально. Их функциональностью является то, что такие материалы направлены на действительное применение, поскольку они создают эффект погружения в естественную языковую среду. Это оказывается важным фактором в успешном овладении иностранным языком, как считают многие ведущие методик. Но, в практической деятельности применение аутентичных материалов очень ограничено. Обозначим две причины. Первой из них представляется несовпадение между крайне низким содержанием аутентичных материалов в учебно-методических комплексах и современными целями обучения иностранному языку. Второй причиной является почти полное отсутствие разработанных методик обучения с использованием аутентичных материалов и их теоретического обоснования. В нашей работе мы апеллируем к той посылке, что у студентов ВУЗа, имеющих продвинутый уровень владения языком, использование аутентичных материалов более чем целесообразно. На этом этапе образования иностранный язык выполняет функцию средство получения и углубления знаний в профессиональной и бытовой сферах.

## **1.2 Модель формирования аудитивной компетенции студентов.**

Аудирование как распознавание устной речи и как обучение этому виду речевой деятельности, является сложной задачей. В свете новой концепции развития образования особое внимание уделяется профессионально-деловому и социокультурному аспектам. Это предполагает формирование мотивации студента к овладению иностранным языком с целью достижения и поддержания определенного уровня профессиональной компетенции для дальнейшего прямого иноязычного профессионального общения с коллегами, что увеличит возможности трудоустройства в интегрированном мире на современном мобильном общеевропейском и мировом рынке труда [71]. В настоящее время в соответствии с существенным смещением акцентов в высшем профессиональном образовании активно разрабатываются и внедряются в педагогическую практику инновационные образовательные технологии, модели, методы и инструменты. Государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 годы» и ФГОС ВПО [86] нового поколения (компетентностно-ориентированные) значительно влияют на содержание и реализацию образовательного процесса, переводя их на деятельностную основу, и ставя обучаемого в центр образовательной парадигмы. Обозначенные требования выражаются в необходимости подготовки специалистов с высоким уровнем владения иностранными языками.

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что в теории и практике профессиональной подготовки студентов факультета иностранных языков на сегодняшний день накоплен богатый опыт формирования профессиональных компетенций. Однако проблема совершенствования аудитивной компетенции посредством применения аутентичных материалов остается одной из наиболее актуальных, при этом слабо разработанных. Это привело нас к необходимости разработки

педагогической модели, которая бы соответствовала современным условиям профессиональной подготовки в вузе.

Для любого педагогического исследования актуальна проблема выбора его принципиальной методологической ориентации: под каким углом исследователь будет рассматривать свой объект изучения.

Основными методологическими подходами в педагогике являются: системный (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, В. А. Якунин); личностный (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, К. Роджерс); деятельностный (И. Б. Ворожцова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); полисубъектный (диалогический) (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Г. С. Трофимова); аксиологический (В. Г. Воронцова, А. В. Кирьякова, А. А. Орлов); культурологический (Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, М. С. Каган); антропологический (Б. М. Бим-Бад, К. Д. Ушинский); компетентностный (О. Е. Лебедев, Г. Н. Сериков, А. С. Хуторский).

Процесс формирования аудитивной компетенции студентов посредством использования аутентичных материалов – это сложное явление, которое требует комплексного изучения с использованием различных теоретико-методологических подходов. Исходя из этого, мы считаем целесообразным сочетание в нашем исследовании системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Обоснуем причины выбора данных подходов. Во-первых, так как задачей нашего исследования является разработка системы формирования аудитивной компетенции студентов посредством использования аутентичных материалов, то для выявления структурно-компонентного состава данной системы и ее внутренних связей мы используем системный подход. Во-вторых, достижение результата по формированию исследуемой нами компетенции студентов возможно только в специализированном учебном процессе, соответственно, нам необходимо привлечение деятельностного подхода. В-третьих, для выявления характеристики и

наполнения формируемой нами компетенции мы используем компетентностный подход.

Системный подход является общенаучным и выступает как методологическая основа в педагогических исследованиях, в его основе лежит представление об объекте как системе. Системный подход позволяет рассмотреть процесс формирования аудитивной компетенции студентов как целостную систему взаимосвязанных структурных компонентов, выявить многообразие связей, раскрыть механизмы, обеспечивающие эффективность и целостность системы.

С философских позиций системный подход означает рассмотрение явлений действительности с точки зрения целостности, комплексной организации изучаемых объектов, их внутреннего функционирования и динамики. Использование системного подхода в педагогическом моделировании позволяет рассматривать процесс формирования аудитивной компетенции студентов и как систему определенных взаимосвязанных действий, формирующих иерархическую структуру, позволяет проанализировать внутренние и внешние связи и отношения педагогического объекта, рассмотреть все его элементы с учетом их места и функций в нем.

В настоящее время деятельностный подход имеет общетеоретический статус наравне с системным и другими подходами. Значение деятельностного подхода в достижении целей нашего исследования заключается также в том, что он позволил рассмотреть педагогический процесс формирования аудитивной компетенции как непрерывную смену различных видов специально организованной деятельности, направленной на развитие личности будущего специалиста, дал возможность рассмотреть основные компоненты деятельности преподавателя и студента с единых методологических позиций, а именно, с позиций категории деятельности, раскрыть природу их взаимодействия,

определить процесс формирования аудитивной компетенции как непрерывную смену различных видов деятельности.

Компетентностный подход – это метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования. Компетентностный подход регламентирует новый вид образовательных результатов, направлен на организацию образовательного процесса, предполагает развитие и саморазвитие личности, значительное использование субъектного опыта, практическую направленность образования, что отвечает идее формирования аудитивной компетенции студентов. Таким образом, наполнение исследуемой компетенции было произведено на основе компетентностного подхода, ФГОС ВО [86] и ОПОП [71] и представлено в таблице 2.

Таблица 2

## Наполнение аудитивной компетенции

Компоненты	Наполнение содержание и обозначение в соответствии с ФГОС ВО и ОПОП		
	<b>ОК-4</b> способен к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	<b>СК-2</b> владеет навыками восприятия и понимания устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке	<b>ОК- 6</b> Способность к самоорганизации и самообразованию
Когнитивный (знания)	Знает: способы организации устной речи; основные виды устных (монолог и диалог различных типов) высказываний; социокультурные особенности соответствующего лингвокультурного сообщества, законы построения	Знает: особенности построения устных высказываний в зависимости от их функционально-прагматического типа	

	дискурса		
Операциональный (умения)	Умеет использовать стратегии и тактики устного дискурса	Умеет осуществлять аудирование с глобальным, детальным и выборочным пониманием	
Личностный			Готовность и способность к саморазвитию, переходу к самообразованию и самооценке

В современной научно-методической литературе встречаются различные подходы к классификации умений аудирования. В рамках Общеευропейских компетенций владения иностранным языком мы выделили основные аспекты умений аудитивной компетенции и представили на схеме 4.

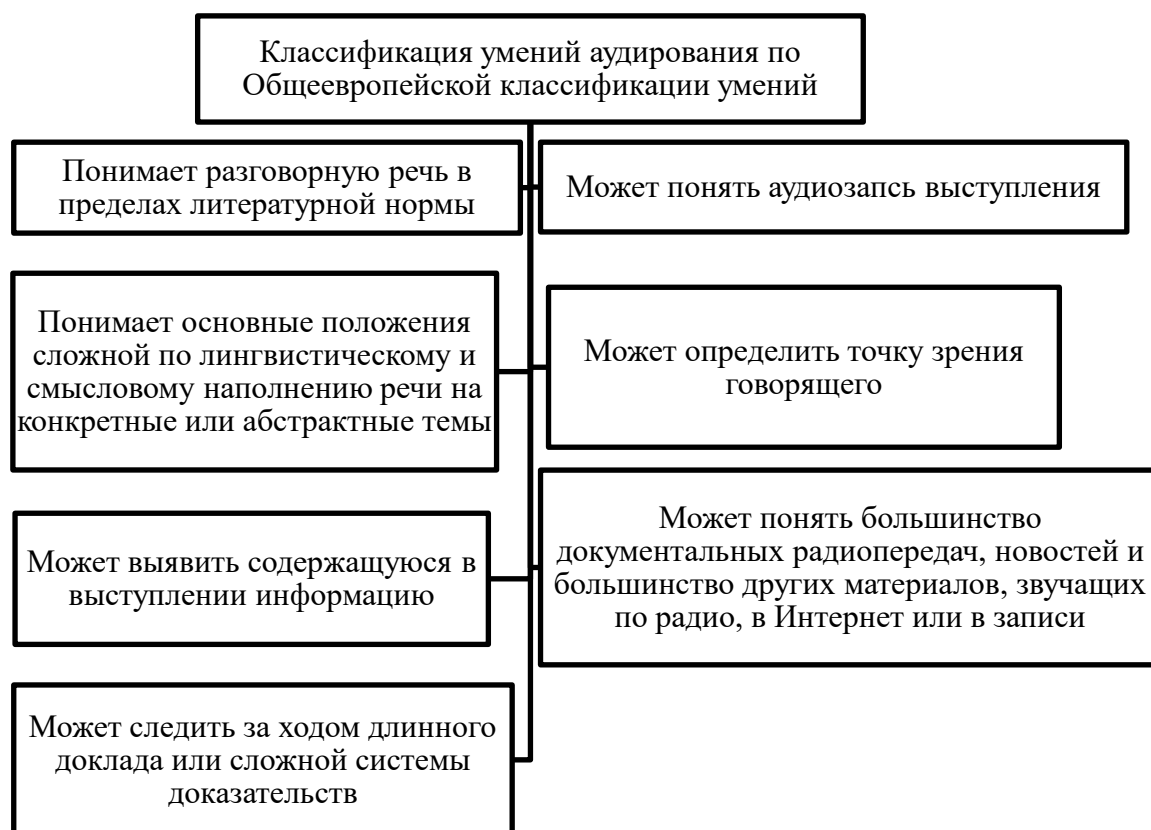


Схема 4. Классификация умений аудирования по Общеευропейским компетенциям.

Проведенный анализ содержания, методов и условий иноязычной подготовки студентов вуза показал, что формирование аудитивной компетенции студентов обеспечивается, если учебный процесс осуществляется на основе разработанной специальной педагогической модели. С развитием науки, моделирование как один из методов познания и преобразования мира получило широкое распространение. В качестве универсальной формы познания моделирование применяется при исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности, позволяя глубже проникнуть в сущность объекта исследования [65]. Моделирование является универсальным методом получения, описания и использования знаний. Назначение моделирования заключается в переносе информации от реальной системы к модели. В педагогической науке метод моделирования является интегративным, который позволяет объединить эмпирическое и теоретическое исследование с построением логических конструкций и научных абстракций [9; 11; 23; 54]. Основным понятием метода моделирования является модель.

Термин «модель» изначально был связан со строительством, в переводе с латинского слово «modulus», означает «мера», «образец».

В педагогической литературе «модель» рассматривается как идеальное отражение реальных процессов, протекающих в системе образования [9; 11; 23, 54].

А. Н. Дайхин рассматривает понятие «модель» как «искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта. ... В педагогике моделируют как содержание образования, так и учебную деятельность» [23, С.22–23].



В научной литературе [9; 11; 23] выделяют три вида моделей:

- физические (имеющие природу, сходную с оригиналом);
- вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала);
- логико-семиотические (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем).

Вид модели зависит от информационной сущности моделируемого объекта, связей и отношений между информационными компонентами. Между видами моделей нет жестких границ. Педагогические модели относят ко второму и третьему виду моделей.

Основное требование, предъявляемое к модели это адекватность реальным процессам или объектам, которые замещает модель. При этом отбрасываются те характеристики, параметры объекта-оригинала, которые несущественны для изучения объекта. Разработка системы развития личности специалиста в соответствии с целями обучения осуществляется на основе модели учебного процесса, которая включает в себя такие элементы, как изучение мотивов обучения, потребностей обучаемых, целей, задач и перспектив обучения.

Опираясь на определение, данное А. Н. Дайхиным, мы сформулировали рабочее содержание понятия «модель» – это мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру осуществления образовательного процесса. Модель отображает образовательный процесс в простом, обобщенном виде. Простота модели является гарантией ее адекватности и универсальности. Сложная модель в большей степени выражает второстепенные взаимосвязи, которые сводят к минимуму ее практическую ценность. Теоретико-методологическую основу построения модели формирования лингвистической компетенции студентов составляют следующие общенаучные подходы: системный, деятельностный и информационный.

Подход в педагогике рассматривается как система принципов и правил изучения, проектирования и организации образовательного процесса [92].

Формирование аудитивной компетенции, обеспечивается, если учебный процесс осуществляется на основе разработанной модели. Представленная модель (схема 5) формирования аудитивной компетенции студента состоит из логически последовательных элементов. Данная модель относится к логико-семиотическому виду модели, описанной А.Н. Дайхиным [23].

Разработанная логико-семиотическая модель – это конструкция, в которой мы расположили символы нашего опыта. В основе разработанной модели лежит наука семиотика, исследующая свойства знаков (символов) и знаковых систем. Семиотика позволила рассмотреть модель с позиции синтактики, семантики и прагматики функционирования знаковых систем (процесса формирования лингвистической компетенции). В построении модели синтактика позволила определить связь и взаимосвязь между компонентами модели. Семантика является средством выражения смыслового содержания компонентов модели, прагматика позволила визуально представить разработанную нами модель в виде структурной схемы, представленной на схеме 5.

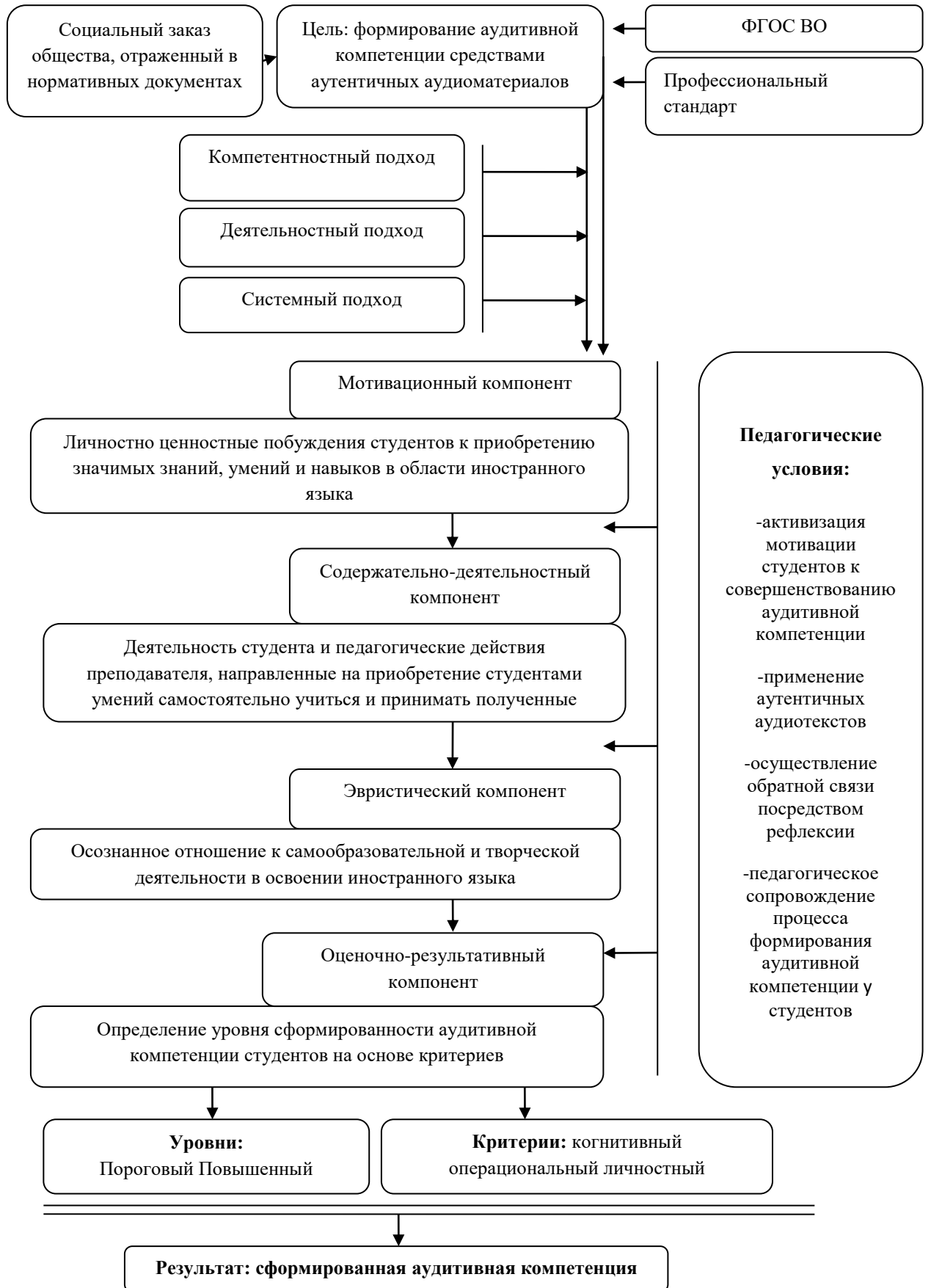


Схема 5. Модель формирования аудитивной компетенции посредством применения аутентичных источников.

Таким образом, модель отражает содержание образовательной деятельности формирования аудитивной компетенции студентов в системе профессиональной подготовки, определяет смысловые связи компонентов системы и обеспечивает возможность их интерпретации.

Данный вид модели наиболее приемлем для организации учебного процесса по формированию аудитивной компетенции, поскольку позволяет определить содержание и взаимосвязь элементов предлагаемой нами модели.

Целью разработки модели совершенствования аудитивной компетенции студентов является расширение аудитивных знаний и умений обучающихся при изучении иностранного языка.

Отбор содержания компонентов модели производится в зависимости от направления обучения, миропонимания, теоретической и практической подготовленности обучаемых, потребности личности в междисциплинарных знаниях и способах деятельности. Формирование и последующее развитие академической, а в дальнейшем и профессиональной мобильности будущего специалиста, обязательным условием предполагает развитие умений иноязычного общения. В цели лингвистического образования будущего специалиста на современном этапе включается развитие аудитивной компетенции, а так же готовность к межкультурной коммуникации с использованием изучаемого языка как инструмента этой коммуникации.

В современном обществе путь к профессионализму – это непрерывное обновление профессионально важных знаний, умений и опыта посредством курсов повышения квалификации, самообучения и самообразования, а так же использования для этих целей источников информации, в том числе и аутентичных. Он требует постоянной работы по саморазвитию, выработке индивидуального стиля деятельности. Мотивируют этот процесс внутренние побуждения, устремления человека, его целевые установки, такие как лидерство, творчество,

коммуникативность, формируемые в учебном процессе, где большое значение имеет интерес к познанию, возникающий на основе мотивации. Интерес и мотивы в учебном процессе закрепляют и развивают знания, умения и практический опыт студентов.

**Мотивационный компонент** модели мы рассматриваем как внутреннее устремление самого студента (с учетом его прошлого опыта и индивидуальности), сформировавшееся в результате образования и воздействия внешних факторов на приобретение субъектного опыта в области аудирования аутентичных источников информации, а также как жизненную перспективу профессионального роста. Формирование мотивационной направленности студента зависит также от его продуктивной учебной деятельности, которая активизирует когнитивные, эмоциональные и функциональные процессы.

**Содержательно-деятельностный компонент** модели предполагает обогащение содержания занятий по иностранному языку средствами аутентичных источников информации и учитывает особенности реализации преподавателем дидактических возможностей в обучении: способ подачи учебного материала; изменение темпа и сложности материала; учет индивидуальных характеристик обучающихся.

Наиболее значимые качества личности обучающегося отражает **эвристический компонент**, который показывает уровень осознанного отношения к самообразовательной и творческой деятельности в освоении иноязычной культуры. Под эвристикой понимают «направление в педагогике, изучающее условия функционирования продуктивных способов мышления, развитие практических приемов построения мысленных конструкций, исследующее на их основе целенаправленную познавательную деятельность. Условием и результатом осуществления эвристической образовательной деятельности является развитие когнитивных (любопытность, проницательность, увлеченность, сообразительность), креативных (воображение, изобретательность) и

методологических (планируемость, целеполагание, коммуникативность) качеств обучаемых» [36].

**Оценочно-результативный** – это процесс соотнесения результата деятельности студента с намеченным эталоном. Этот компонент отражает оценку уровня и качества приобретенной студентом аудитивной компетенции. Основой данного компонента является педагогическая диагностика и коррекция. Данные операции определяют продвижение к тем или иным компонентам системы, таким образом, связывая оценочно-результативный компонент со всеми остальными. Этапы мониторинга (организационный, диагностический, аналитический, коррекционно-оценочный) предполагают проведение диагностических мероприятий, сбор эмпирических данных, анализ и интерпретацию полученных результатов, оценку степени сформированности аудитивной компетенции, осуществление корректирующих мероприятий. Содержание компонента включает программу мониторинга, диагностический аппарат, в составе которого выделены критерии уровня сформированности аудитивной компетенции и методики диагностики.

В процессе формирования аудитивной компетенции осуществляется целенаправленное влияние на личностные качества обучаемого, обуславливающие готовность и способность к саморазвитию, переходу к самообразованию и самооценке.

Наличие аудитивной компетенции способствует достижению будущим специалистом приоритета самостоятельности и субъектности в развитии умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода социальных, экономических, педагогических и других задач средствами компьютера и разумного целесообразного преобразования окружающей действительности.

На основе изложенного мы пришли к выводу, что приоритетное значение в формировании аудитивной компетенции студента

принадлежит обогащению содержания предметной области иностранный язык за счет использования аудитивных аутентичных материалов.

Целью обогащения содержания предметной области иностранный язык является подготовка иноязычно грамотных и лингвистически компетентных специалистов.

На современном этапе социальный заказ требует пересмотра содержания, методов и форм преподавания иностранного языка при подготовке специалистов в сторону усиления их лингвистического образования, обеспечивающего формирование у студентов аудитивной компетенции и готовность к межкультурной коммуникации. Данное положение выступает как основа обогащения цикла дисциплин по иностранному языку на основе информационных технологий. Обогащение производится путем отбора содержания общественного опыта, являющегося предпосылкой интеллектуального развития личности, а также с учетом имеющегося индивидуального опыта. В результате студент приобретает новое содержание личного опыта. «В этом случае полученное человеком образование будет состоять не из запомненных знаний, умений и навыков, которые можно и забыть, а из того, что стало структурой и содержанием его индивидуального опыта....» [91].

Приобретенные значимые знания, умения и опыт в области иностранного языка способствуют дальнейшему накоплению и углублению лингвистического опыта, в результате чего происходит формирование специалиста, обладающего иноязычной коммуникативной компетентностью.

Таким образом, в модели формирования аудитивной компетенции студентов вуза реализован принцип неразрывности содержательной и организационно-дидактической структур. Это дало возможность смоделировать структуру учебного материала и его унифицированного представления, отразить взаимосвязи между классами объектов познания,

пояснить методы рассуждений, правил выполнения действий над задачами.

Для успешного формирования аудитивной компетенции студентов необходимо выявить комплекс педагогических условий реализации модели в педагогическом процессе вуза.



### **1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования аудитивной компетенции студентов**

Успешное функционирование разработанной нами модели формирования аудитивной компетенции студентов вузов невозможно без реализации соответствующих педагогических условий.

Н. Ю. Посталюк справедливо замечает, что педагогические условия являются базисом эффективного функционирования и совершенствования любого педагогического процесса [68].

Педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, ...форм, средств и результатов обучения» [8] и являются внешним обстоятельством, оказывающим существенное влияние на протекание педагогического процесса сконструированного педагогом для достижения определенного результата.

Существенной чертой модели формирования аудитивной компетенции студентов выступает создание преподавателем специальной обучающей среды (совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов), которая дает ему возможность в рамках учебной дисциплины организовать субъект-субъектные отношения с обучающимися для достижения дидактических целей. Создание в процессе обучения условий, приближенных к реальной ситуации, является первостепенной задачей преподавателя. Подтверждение сказанному мы находим в работе Е.С. Ткачук, которая исследуя проблему формирования коммуникативной компетенции, определяет ряд оптимальных педагогических условий ее формирования [82]:

- реализация субъект-субъектного диалогического взаимодействия;

- повышение уровня мотивационной готовности с активизацией интеллектуальной, личностной и социальной сферы обучающегося.

Анализ выделенных педагогических условий показал их недостаточность для формирования исследуемой нами компетенции. Как показал анализ результатов проведенного нами исследования формирование аудитивной компетенции осуществляется в выделенных и теоретически обоснованных нами педагогических условиях:

- активизация мотивации студентов к изучению иностранного языка;
- применение в процессе обучения аутентичных аудиотекстов;
- осуществление обратной связи посредством саморефлексии;
- педагогическое сопровождение процесса формирования аудитивной компетенции у студентов.

Остановимся более подробно на каждом из обозначенных нами педагогических условий.

**Первое условие** – *активизация мотивации студентов к изучению иностранного языка* – ориентировано на разработку процессуальной стороны обучения, т.е. представление опыта в области иностранного языка, подлежащего усвоению, в виде познавательных, практических и эвристических упражнений (заданий) с учетом внутренних устремлений студентов (интересы, убеждения, ценностные ориентации), с привлечением аутентичных материалов.

Мотивацию И. П. Подласый определяет как общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной деятельности, активному освоению содержания образования [67].

Наиболее полное толкование термина «мотивация» мы находим у Г. М. Романцева [70]. Под мотивацией мы понимаем соединение потребностей, ценностей, личностных интересов, побуждающих человека к осуществлению определенных действий.

Таким образом, знания, включенные в компетенцию, должны быть декларативными (знаю что), процедурными (знаю как), ценностно-

смысловыми (знаю зачем и почему), оперативными (быстрота актуализации в нужной или новой ситуации) и осмысленными человеком. При таком подходе результатом обучения будет не только приобретение студентом общих знаний и умений в области иностранных языков, но и умение выстраивать коммуникацию в профессиональном мире.

Эффективным учебный процесс становится, когда реализуется личностно-значимый потенциал обучения, что достигается за счет того, что аудирование предстает необходимым условием осуществления продуктивной деятельности. Сформированная аудитивная компетенция позволяет обучающимся рассматривать данный вид речевой деятельности с точки зрения мотивационно-потребностной сферы, т.е. достижения *своих* целей и реализации *собственного* коммуникативного намерения; фокусироваться, прежде всего, на решении коммуникативных задач взаимодействия в процессе восприятия иноязычной речи на слух, анализировать содержание, способы и средства оформления высказывания с тем, чтобы в дальнейшем эффективно планировать собственное высказывание.

**Второе условие** – *использование в процессе обучения аутентичных аудиотекстов* – реализуется в педагогическом процессе, направленном на совершенствование аудитивной компетенции.

Успех обучения во многом зависит от работы преподавателя иностранного языка, от его умения пользоваться различными современными приемами в контексте решения конкретных образовательных задач. Основную роль в нашем исследовании играют аутентичные аудиотексты. Они просты в применении, их роль в интенсификации учебной деятельности и повышении эмоционального воздействия на обучающихся значительна.

Применение аутентичных средств в работе позволяет решать следующие задачи: первая из них - аудиотексты реализуют обучающую, стимулирующую, семантизирующую, стандартизирующую,

контролирующую и корректирующую стороны процесса, вторая - развивающая, здесь с помощью аутентичного материала совершенствуются механизмы памяти, внимания, мышления, антиципации и личностные качества обучающегося, третья - воспитательная, в ней проявляется воздействие оригинальной речи на формирование эстетических качеств и воспитание уважения к культуре народа страны изучаемого языка.

В методических трудах как отечественных, так и зарубежных авторов мы видим несомненное превосходство оригинальных материалов при обучении иностранному языку. (Мильруд Р. П.; Носонович Е. В. [60]; Жоглина Г. Г. [28] ; Scarcella R. C. [112] и др.):

Следует выделить некоторые преимущества применения аутентичных текстов в учебном процессе:

- достижение эффекта погружения в стихию иностранного языка
- знакомство с современной жизнью и культурой страны изучаемого языка;
- избыточность аутентичных текстов;
- стройность изложения, взаимосвязь компонентов текста, полноту выражений, наличие терминов и имен собственных;
- использование сокращенных форм в аутентичной речи, естественная недоговоренность, эллиптичность;
- индивидуальный темп и уровень выполняемых заданий;
- увеличение эффективности в скорости развития аудитивных навыков.

**Третье условие** – *осуществление обратной связи посредством рефлексии* – реализуется в организации педагогического взаимодействия с обучающимися на уровне субъект-субъектных отношений.

По мнению Н. А. Моревой «педагогическое взаимодействие» составляет основу личностно ориентированной парадигмы образования и предполагает выстраивание субъект-субъектных диалогичных отношений

между преподавателем и студентами [55]. М. Я. Виленский определяет «педагогическое взаимодействие» как взаимную активность преподавателя и обучающегося, которое включает в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, собственную активность обучающегося, проявляющуюся в ответных действиях, в самообучении и самообразовании [14;61]. Педагогическое взаимодействие в профессиональном обучении направлено на усвоение теоретических и практических основ профессии посредством разных учебных предметов.

Такая модель обучения основана на следующих положениях:

- в центре педагогического процесса является обучающийся;
- роль педагога – это «научить учиться»;
- в основе учебной деятельности лежит сотрудничество;
- обучающиеся активны в процессе обучения.

Сутью педагогического взаимодействия выступает развитие аудитивной компетенции обучающихся и способности их к самообучению.

Как определяет Г.В. Никитина, задачей высшей школы является не только передача обучающимся некоторой суммы знаний, но и формирование определенного типа личности, в частности, личности социально активной. Одним из наиболее важных аспектов этой проблемы является формирование творческой активности будущего дипломированного специалиста. С позиции организации учебного процесса соответствующий вопрос сводится к созданию условий, которые наилучшим образом способствовали бы становлению элементов творчества в деятельности будущего специалиста. Одной из таких задач является задача формирования у студента определенных умений, которые были бы связаны с его будущей профессиональной деятельностью и явились бы важными для его творческой работы [57].

Главное при изучении цикла дисциплин по иностранным языкам состоит в том, чтобы обучающийся смог получить новый положительный опыт, который позволяет студенту понять, что полезного и нового он узнал

и где может применить усвоенное, какие преимущества ему дает иноязычная лингвистическая компетенция в организации профессиональной деятельности. Освещение в рамках учебного материала аспектов, связанных с вопросами самоконтроля, самообучения, помогает студентам в организации учебной деятельности, обеспечивая будущий профессиональный рост.

**Четвертым условием** является *педагогическое сопровождение процесса формирования аудитивной компетенции студентов.*

На основе теоретического анализа научной литературы, передового педагогического опыта с учетом специфики высшей школы, призванной формировать у студентов профессиональный интерес, системное мышление, учить практической работе на основе целостного представления о профессиональной деятельности, мы разработали методику аудирования с применением аутентичных материалов. Дидактической основой данной технологии является максимальное использование готового аутентичного материала для формирования аудитивной компетенции. При этом надо отметить, что применение различных стратегий для решения задач аудирования способствует развитию у студентов самостоятельности. Говоря о стратегиях осуществления аудитивной деятельности, мы имеем в виду ту последовательность универсальных действий, которые студент должен предпринимать с тем, чтобы научиться успешно и эффективно достигать своей цели слушания. В качестве такой программы действий мы предлагаем следующую последовательность:

- 1) определение своей цели прослушивания того или иного отрывка устного дискурса;
- 2) анализ компонентов коммуникативной ситуации, а также типа и жанра предлагаемого для прослушивания сообщения;

3) определение потенциальных трудностей прослушивания: а) трудностей с точки зрения смысловой задачи восприятия; б) трудностей с точки зрения параметров коммуникативной ситуации;

4) определение (в общем виде) адекватных способов осуществления деятельности;

5) определение (в общем виде) когнитивных и метакогнитивных стратегий, релевантных ситуации аудирования и цели прослушивания.

Вслед за А. А. Залевской, мы понимаем метакогнитивные стратегии как стратегии, направленные на организацию, планирование, оценку хода и результатов процесса обучения. Когнитивными стратегиями являются ментальные стратегии, используемые обучаемыми для осмысленного процесса обучения. (Залевская, 2000, с. 333) [30].

Рассмотрим более подробно метакогнитивные стратегии.

**Планирование перед выполнением задания.** Слушающий определяет цель аудирования и степень важности выполнения задания. Понимание цели аудирования помогает выбрать соответствующие стратегии уже на первом этапе выполнения задания.

**Контроль во время и после выполнения задания.** Реципиент контролирует уровень концентрации внимания на тексте, либо его части, сопоставляет свои варианты прогнозируемых ответов с информацией, изложенной в тексте.

**Оценивание результатов после выполнения задания.** Слушающий оценивает результат выполнения задания и выявляет проблемы, возникшие при выполнении задания и препятствующие достижению успешного результата.

Обратимся к рассмотрению когнитивных стратегий.

**Построение логического умозаключения на основании знакомого языкового материала.** Реципиент определяет значение незнакомых слов, основываясь на идентификации словообразовательных элементов, ключевых слов и словосочетаний, средств логической связи,

элементов интернациональных слов, а также использует сочетаемость слов и контекст в качестве опоры.

**Построение логического умозаключения на основании информации, содержащейся в долговременной памяти.** Слушающий использует свой прошлый опыт и фоновые знания для понимания звукового сообщения и успешного выполнения задания. Во время прослушивания текста слушающий мысленно представляет описываемые события, что является особенно эффективным для слушающих, предпочитающих зрительный канал восприятия информации.

Для предупреждения возникновения возможных затруднений в процессе аудирования и увеличению доли самостоятельности в принятии решений студентам необходимо владеть компенсаторными умениями.

Проведенный анализ теоретических данных **компенсаторных умений** при обучении аудированию в рамках «Порогового продвинутого уровня» по общеевропейской классификации, имеющих в методической и психолингвистической литературе, позволяет представить их в следующей иерархии:

1. При преодолении трудностей предметного (тематического) характера применяются умения:

- составление ассоциограммы, mind-map;
- опора на информацию, предваряющую аудиотекст, заголовки и подзаголовки;
- использование ключевых слов, словосочетаний.

2. При преодолении трудностей логического характера применяются умения:

- предвосхищение на уровне слова, словосочетания, предложения, частей текста;
- узнавание типов предложений по интонации;
- использование интонационного слуха (логическое ударение, членение фразы на синтагмы);



- распознавание темпа речи (второстепенная информация сообщается более быстро, более важная - медленнее);
- использование опор и ориентиров (мимика, жесты, разговорные формулы, повторы, синонимическими выражения мысли, вводные слова).

3. При преодолении языковых трудностей применяются умения:

опускать недоступные для понимания слова;

- догадываться о значении незнакомых слов по сходству со словами родного языка;
- догадаться о значении незнакомого слова по знакомым элементам его структуры (корню, суффиксу и др.).

Выявленные нами педагогические условия являются определяющими в формировании аудитивной компетенции будущих специалистов.

Для определения достаточности и эффективности комплекса педагогических условий формирования аудитивной компетенции студентов вуза применяются методы математического анализа полученных результатов с последующей их систематизацией средствами компьютерной диагностики, которые будут рассмотрены нами во второй главе.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Первую главу мы посвятили теоретическому исследованию основополагающих методических теорий, проблем аудирования, аудитивной компетенции и аутентичности аудиотекстов.

Опираясь на данные современной педагогики по вопросам совершенствования аудитивной компетенции, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта, мы уточнили понятие аудитивная компетенция, которая представляется как сложная интегративная характеристика реципиента, знаменующая его готовность и способность осуществлять аудитивную деятельность на иностранном языке и отвечающая таким качественным и количественным параметрам, как успешность и эффективность, адекватность и гибкость, скорость и непринужденность (естественность) восприятия.

Важным для исследования является определение аудирования как активной осознанной речемыслительную деятельности, в процессе которой реципиент распознает, воспринимает, понимает и интерпретирует поступающее звуковое сообщение.

В исследуемой проблематике рассмотрены факторы, влияющие на успешность аудирования, которыми являются как объективные, зависящие от слушающего, условий восприятия, языковых особенностей аудиотекста, так и субъективные факторы, зависящие от мотивации студента. Основными трудностями аудирования являются грамматические, лексические, культурологические, они объясняются несколькими причинами: недостаточным уровнем владения языком; отсутствием знаний о стратегиях аудирования, основанных на функционировании механизмов восприятия; условиями восприятия; недостаточным уровнем сформированности социокультурной компетенции; недостаточным уровнем владения метакогнитивными стратегиями аудирования.

Особое научно-теоретическое значение для успешного осуществления педагогического эксперимента по совершенствованию аудитивной компетенции имела проведенная работа по раскрытию факторов, детерминирующих направления процесса формирования аудитивной компетенции и описана классификация аудитивных умений вместе с наполнением аудитивной компетенции.

Вместе с этим, было уточнено определение аудиотекста, под которым мы принимаем такое сообщение, которое поступает через звуковой канал, имеет перечень языковых, структурно-композиционных, стилистических и жанровых спецификаций.

Кроме того, на этом этапе исследования были определены критерии отбора, предъявляемые к аудиотексту, в соответствии с которыми осуществляется выбор аудиотекста для соответствующего уровня владения языком по Общеввропейской системе.

Важным для исследования было уточнение понятия «аутентичный аудиоматериал», под которым определяются материалы, взятые из оригинальных источников, характеризующиеся естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирующие случаи аутентичного словоупотребления и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку.

Наряду с этим в первой главе рассмотрены критерии аутентичности текста в целом, среди которых выделяют следующие пункты: культурологическая аутентичность, информационная, ситуативная аутентичность, аутентичность национальной ментальности, реактивная аутентичность, аутентичность оформления.

Теоретический анализ педагогической литературы по проблеме исследования позволил представить классификацию видов учебного

аудирования: выяснительное аудирование, ознакомительное аудирование, деятельное аудирование.

В результате изучения различных ресурсов сети Интернет, источником аутентичных текстов мы определили службы BBC World Service и British Council, где имеются материалы для прослушивания на английском языке.

В рамках проведенного теоретического исследования были определены компенсаторные умения и метакогнитивные стратегии аудирования.

В итоге рассмотрения данных вопросов, в целях эффективного совершенствования аудитивной компетенции была разработана педагогическая модель, основывающаяся на принципах компетентностного, деятельностного и системного подходов, включающая в себя мотивационный, содержательно-деятельностный, эвристический и оценочно-результативный компоненты, а также комплекс педагогических условий. В данной модели представлены пороговый и повышенный уровни владения аудитивной компетенцией, выраженные в когнитивном, операциональном и личностном критериях сформированности компетенции.

Проведенное нами теоретическое исследование позволило сделать вывод, что формирование аудитивной компетенции студентов в вузе способствует получению профессионально компетентных специалистов. Правомерность теоретических выводов, эффективность выявленных педагогических условий и достаточность модели формирования аудитивной компетенции студентов мы апробировали в ходе экспериментальной работы.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

### **2.1 Цель и этапы экспериментальной работы**

В первой главе диссертационного исследования мы раскрыли состояние проблемы формирования исследуемой нами компетенции, разработали систему ее формирования, выявили комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. В подтверждение научной истинности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение педагогического эксперимента.

В научной литературе методике проведения педагогических исследований уделяется большое внимание. Проблема организации и планирования педагогического эксперимента выступает в теории и практике педагогики высшей школы как одна из основных общетеоретических проблем, решение которой ведется в трудах многих известных педагогов: С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, В. И. Журавлева, В. И. Загвязинского, В. И. Михеева, А. И. Пискунова. [6; 54; 29].

Педагогический эксперимент является одним из методов исследования, позволяющий выявить эффективность функционирования педагогических систем и моделей в процессе реализации соответствующих педагогических условий. В процессе педагогического эксперимента происходит верификация выдвинутой исследователем гипотезы; осуществляется совместная деятельность испытуемых и экспериментатора, который выполняет активную роль, разрабатывая программу эксперимента и осуществляя его ход. Необходимо учитывать тот факт, что

педагогический эксперимент должен носить вариативный и лонгитюдный характер.

В частности, при апробации комплекса педагогических условий исследователю необходимо быть уверенным в том, что именно данный комплекс условий обладает такими качествами, как необходимость и достаточность, которые позволяют успешно функционировать созданной им системе. В процессе педагогического эксперимента исследователь имеет возможность учитывать влияние тех или иных условий на изучаемые явления, изменять одни условия, оставляя инвариантными другие.

В процессе педагогического эксперимента применяются различные методы исследования: наблюдение, анкетирование, опрос, интервьюирование и др., которые выполняют на начальной стадии его проведения диагностику педагогического явления, делая картину полной и содержательной, что позволяет наметить программу усовершенствования дидактического процесса. В ходе экспериментальной работы накапливаются количественные данные, на основе которых можно судить о типичности или случайности изучаемых явлений.

Проведенный нами эксперимент является естественным по условиям и месту его проведения, так как было сохранено естественное содержание деятельности студентов.

В рамках **констатирующего** этапа эксперимента была поставлена задача выявления уровня сформированности аудитивной компетенции студентов. На данном этапе нам удалось выявить общее состояние проблемы. Кроме того, в процессе проведения данного этапа эксперимента внедрялась разработанная нами модель и выявлялась необходимость и достаточность педагогических условий ее эффективного функционирования.

**Целью формирующего этапа педагогического эксперимента** являлась проверка эффективности разработанной нами модели/выдвинутой гипотезы.

Исходя из цели, были сформулированы следующие основные **задачи экспериментальной работы:**

1. разработка критериев и показателей определения уровней сформированности аудитивной компетенции студентов;
2. определение реального состояния уровня развития исследуемой компетенции студентов;
3. апробация модели ее формирования и проверка влияния комплекса педагогических условий на эффективность ее функционирования;
4. обобщение полученных результатов.

**Целью обобщающего этапа эксперимента** является оценка степени сформированности аудитивной компетенции после обучения студентов с применением разработанной нами системы.

**Задачи обобщающего этапа эксперимента:**

1. сравнить степень сформированности аудитивной компетенции студентов до и после обучения с применением разработанной нами системы в экспериментальных группах;
2. оценить эффективность разработанной нами системы в экспериментальных группах по сравнению с контрольной группой;
3. обработать результаты эксперимента с применением методов математической статистики;
4. определить практическую значимость нашего исследования.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы были применены следующие **методы педагогического исследования:**

1. теоретические – анализ педагогической, психологической, экономической, социологической и методической литературы; анализ выполненных ранее диссертационных исследований,

Федерального государственного образовательного стандарта; систематизация, прогнозирование, моделирование;

2. эмпирические – педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос, беседа, методы педагогической диагностики и тестирования;
3. математические методы статистической обработки данных.

Указанные методы были использованы комплексно, что было обусловлено отсутствием четких границ между ними, тесной их взаимосвязью, дополнением друг друга. Эффективное исследование сложной многоплановой системы, которой является образовательный процесс, может быть обеспечено только применением всей совокупности общенаучных и собственно педагогических методов исследования, что дает возможность определить уровень сформированности аудитивной компетенции студентов вуза на всех этапах экспериментальной работы.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 2015 по 2017 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза. В эксперименте приняло участие 28 студентов факультета иностранных языков. В начале эксперимента было сформировано 2 группы: одна контрольная (КГ) и одна экспериментальная (ЭГ).

В соответствии с обозначенными задачами эксперимент проводился нами в три этапа: констатирующий (январь-июнь 2016 г.), формирующий (сентябрь 2016 – май 2017г.) и обобщающий (июнь – сентябрь 2017 г.).

**Первый этап – констатирующий.** На данном этапе диссертационного исследования нами изучались становление и развитие исследуемой проблемы в теории и практике образования, определялись цель, объект, предмет и гипотеза, а также задачи, разрабатывался понятийный аппарат, проводился анализ Федерального государственного образовательного стандарта, учебных планов и программ, выявлялись междисциплинарные связи, создавалась модель совершенствования



аудитивной компетенции. На данном этапе были решены задачи формирования контрольной и экспериментальной групп и проведения диагностики реального состояния уровня сформированности аудитивной компетенции студентов.

Второй этап – **формирующий** – содержанием данного этапа являлась реализация модели формирования аудитивной компетенции, разработка и внедрение педагогических условий ее эффективного функционирования.

Третий этап – **обобщающий** – заключался в обработке результатов апробирования разработанной нами модели, формирование выводов экспериментального исследования, осуществлении оформления диссертационного исследования.

Рассмотрим более подробно **констатирующий** этап педагогического эксперимента. Целью данного этапа стало выявление исходного уровня сформированности исследуемой компетенции студентов.

Рассматривая проблему определения уровней сформированности аудитивной компетенции, мы считаем необходимым провести анализ понятий «критерий» и «уровень».

Понятие «критерий» исследовали многие ученые, например, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. М. Вергасов, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, А. В. Усова. [6; 13; 48; 84].

Философский энциклопедический словарь дает следующее определение понятия «критерий». Критерий, выполняя функцию мерила оценки, средства проверки эффективности какого-либо вида деятельности, является признаком, на основании которого производится данная оценка [87]. В данном определении дается характеристика свойственного только этому предмету и этому явлению признака, который может выступать в качестве способа их оценивания. Каждый педагог, занимающийся проблемами оценивания эффективности учебно-воспитательного процесса, разрабатывает критерии, исходя из сферы своего научного интереса.

По мнению Новикова А.М., критерии должны соответствовать следующим требованиям: объективность, однозначность, валидность, нейтральность. Следуя данным требованиям, П.Я. Гальперин [16], Э.Ф. Зеер [32], В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина внесли вклад в разработку критериев эффективности реализации учебно-воспитательного процесса в различных типах образовательных учреждений.

Таким образом, критерии – это качества, признаки изучаемого объекта, на основании которых производится оценка его состояния и уровня функционирования. Показатели – это количественные или качественные характеристики каждого свойства, признака изучаемого объекта, являющиеся мерой сформированности того или иного критерия. Критерии и уровни сформированности аудитивной компетенции студентов рассматривались нами как два взаимосвязанных компонента. Для определения уровней сформированности аудитивной компетенции мы обратились к опыту зарубежных исследователей. На основе анализа содержания «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» [62] по исследуемой нами проблеме и, исходя из указанных в них рекомендаций, мы в качестве критериев оценки уровня сформированности аудитивной компетенции выделили:

- общие умения аудирования;
- умения понимать беседу между носителями языка;
- умения прослушивать радиопередачи.

Основой для выявления уровня, то есть качественного состояния в развитии какого-либо качества личности служит теория уровневого подхода. Известно, что совершенствование системного целого представляет не простой поток его изменений, а, прежде всего, последовательность степеней развития, связанных друг с другом таким образом, что каждая ступень, будучи косвенно отличной от всех других, представляет относительное целое, так, что возможна ее характеристика как некоторого специфического целого [79]. Поэтому динамическая

структура целого представляют собой закономерный порядок следования его состояний. Под уровневым понимается отношение «высших» и «низших» ступеней развития структур объектов или процессов.

В педагогической литературе намечены следующие пути перехода системы с уровня на уровень:

- усложнение развития элементов, приводящее к усложнению структуры;
- создание более совершенной системы отношений между элементами, то есть создание более совершенной структуры с последующим доразвитием элементов и структуры.

Графически уровневую модель развития компетенций можно представить в виде схемы 6.

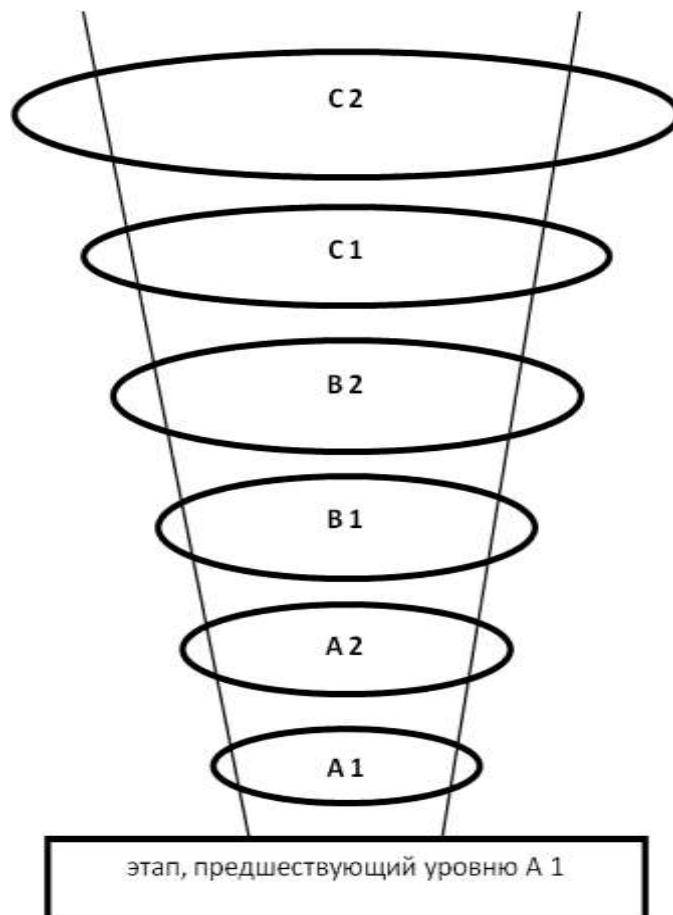


Схема 6. Уровневая модель развития аудитивной компетенции.

Как видно на схеме 6, развитие аудитивной компетенции идет по направлению снизу вверх. Первому этапу овладения аудитивной

компетенцией предшествует этап развития до обучения и изучения иностранного языка. Далее, при изучении иностранного языка формируется объем аудитивной компетенции, характеризующий уровень владения языком (А 1 – С 2). Таким образом, освоение компетенции происходит не только в рамках одного уровня, что выражается на рисунке горизонтальным эллипсом, но и по вертикали, осуществляя переход от уровня к уровню, что на рисунке показано наклонными вертикальными линиями. В связи с тем, что с каждым уровнем происходит усложнение задач, увеличение объемов изучаемого материала, на формирование аудитивной компетенции следующего уровня будет требоваться больше времени. Поэтому вертикальные линии на схеме 6 представлены наклонными, а эллипсы – большей площади при переходе от одного уровня к другому, что приводит к расширению модели кверху.

Поскольку на каждом этапе обучения в вузе ставится одна цель – формирование аудитивной компетенции, и при этом содержание обучения аудированию на каждом последующем этапе расширяется, то накопление опыта осуществляется поэтапно снизу вверх и происходит в ходе овладения знаниями, формирования навыков, умений и компетенций, в процессе выполнения аудитивной деятельности в многообразных коммуникативных ситуациях. Необходимыми условиями для этого являются:

1. овладение новыми знаниями;
2. систематизация имеющихся знаний, навыков, умений;
3. формирование более сложных по структуре умений;
4. усложнение смысловой задачи восприятия;
5. усложнение условий восприятия;
6. усложнение композиционно-смысловой структуры высказываний, предназначенных для слуховой рецепции;
7. расширение видов, жанров и функциональных стилей высказываний;

8. совмещение аудирования с другими видами речевой деятельности (в тех случаях, когда студенту приходится решать несколько задач различного характера);
9. повышение требований к эффективности восприятия иноязычной речи на слух.

Как видно из схемы 6, процесс формирования аудитивной компетенции не начинается с уровня А 1 и не заканчивается уровнем С 2. При этом, если обучающийся желает углубить свои знания в рамках определенной категории, он может вернуться на более низкий уровень, к основам, таким образом, движение не всегда идет вверх.

В работе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» [62] выделяют 6 уровней владения языком, для нашего исследования, в соответствии с ФГОС ВО [86], из них являются актуальными только два – уровни В 1 и В 2, пороговый и продвинутый соответственно.

Таким образом, под уровнем сформированности аудитивной компетенции понимается степень выраженности изложенных выше показателей сформированности. Характеристика критериев и уровней сформированности аудитивной компетенции приведена в таблице 3.

Таблица 3

Критерии сформированности аудитивной компетенции

Уровни сформированности компетенции	Критерии		
	Общие умения аудирования	Понимание беседы между носителями языка	Прослушивание радиопередач и аудиозаписей
Пороговый В1	Понимает простые информационные сообщения об обычных повседневных вопросах и темах, связанных с его/ее работой, улавливая основные идеи и	Может в общих чертах следить за основными моментами долгой дискуссии, на которой присутствует, при условии, что все	Может понять информацию, содержащуюся в большинстве материалов по интересующей его/ее теме, звучащих по радио, в Интернет или в записи, и характеризующихся

	<p>конкретные детали при условии, что говорят четко, со знакомым ему/ей произношением.</p>	<p>произносится четко, на литературном языке.</p>	<p>четким, нормативным произношением.</p>
	<p>Понимает основные положения четкой, стандартно звучащей речи по знакомым ему/ей вопросам, с которыми ему/ей постоянно приходится сталкиваться на работе, в школе, на отдыхе и т.д., включая короткие рассказы.</p>		<p>Может понять основные положения сводок новостей по радио и элементарные тексты на знакомые темы в записи, звучащие относительно медленно и четко.</p>
<p>Повышенный (самостоятельное владение) В2</p>	<p>Понимает разговорную речь в пределах литературной нормы, с которой приходится сталкиваться в личной, общественной, образовательной и профессиональной сферах общения, живую и в записи, на знакомые и незнакомые темы. Только сильный фоновый шум, неверное построение дискурса и/или использование идиоматических выражений может сказаться на его/ее способностях к пониманию.</p>	<p>Может поддерживать оживленный разговор с носителем языка.</p>	<p>Может понять записанные аудио выступления, произносящиеся на нормативном диалекте, которые может услышать при общении с друзьями и знакомыми, в профессиональной жизни и научной деятельности и может определить точку зрения говорящего, его отношение к чему-либо и выявить содержащуюся в выступлении информацию.</p>
	<p>Понимает основные положения сложной по лингвистическому и смысловому</p>	<p>Может, хотя и с некоторым усилием, уловить большую часть того, что</p>	<p>Может понять большинство документальных радиопередач и большинство других материалов, звучащих</p>

	наполнению речи на конкретные или абстрактные темы, произносимые на нормативном диалекте, включая технические обсуждения по темам, находящимся в рамках его/ее сферы деятельности.	говорится вокруг, но затрудняется полноценно участвовать в обсуждении с несколькими носителями языка, если последние никак не меняют манеру речи.	по радио или в "записи на нормативном диалекте, и может определить настроение и тон говорящего и т.п.
	Может следить за ходом длинного доклада или сложной системы доказательств при условии, что тема ему/ей достаточно хорошо знакома и на смену направления разговора указывают соответствующие маркеры.		

Взяв за основу компетентностное наполнение аудитивной компетенции и критерии сформированности аудитивной компетенции, предложенные в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком», мы составили критериально-уровневую характеристику сформированности аудитивной компетенции студентов, изложенную в таблице 4.

Таблица 4

**Критериально-уровневая характеристика сформированности  
аудитивной компетенции студентов**

№	Критерии	Показатели	Уровни	
			Пороговый В1	Повышенный (самостоятельное владение) В2
1	Когнитивный	Знает: способы организации устной и письменной речи; основные виды устных (монолог	Знает способы организации устной речи; основные виды устных (монолог и диалог различных	Знает способы организации устной речи; основные виды устных (монолог и диалог различных

		<p>и диалог различных типов) высказываний социокультурные особенности соответствующего лингвокультурного сообщества, законы построения дискурса</p>	<p>типов) высказываний социокультурные особенности соответствующего лингвокультурного сообщества, законы построения дискурса по знакомым ему/ей вопросам, с которыми ему/ей постоянно приходится сталкиваться на работе, в школе, на отдыхе и т.д.</p>	<p>типов) высказываний социокультурные особенности соответствующего лингвокультурного сообщества, законы построения дискурса на конкретные или абстрактные темы, включая технические обсуждения по темам, находящимся в рамках его/ее сферы деятельности, в т.ч. может следить за ходом длинного доклада или сложной системы доказательств при условии, что тема ему/ей достаточно хорошо знакома и на смену направления разговора указывают соответствующие маркеры..</p>
--	--	---	--	--



		<p>Знает: особенности построения устных высказываний в зависимости от их функционально-прагматического типа бытовой и академической уровни</p>	<p>Знает особенности построения устных высказываний в зависимости от их функционально-прагматического типа на обычные повседневные вопросы и темы, связанных с его/ее работой.</p>	<p>Знает особенности построения устных высказываний в зависимости от их функционально-прагматического типа, с которыми приходится сталкиваться в личной, общественной, образовательной и профессиональной сферах общения, на знакомые и незнакомые темы.</p>
2	Операциональный	<p>Умеет использовать стратегии и тактики письменного и устного дискурса</p>	<p>Может в общих чертах следить за основными моментами долгой дискуссии, на которой присутствует, при условии, что все произносится четко, на литературном языке.</p>	<p>Понимает разговорную речь в пределах литературной нормы, с которой приходится сталкиваться в личной, общественной, образовательной и профессиональной сферах общения, живую и в записи, на знакомые и незнакомые темы. Только сильный фоновый шум, неверное построение дискурса и/или использование идиоматических выражений может сказаться на его/ее способностях к пониманию</p>
				<p>Может, хотя и с некоторым усилием, уловить большую часть того, что говорится вокруг, но затрудняется полноценно</p>

				участвовать в обсуждении с несколькими носителями языка, если последние никак не меняют манеру речи.
		Умеет осуществлять аудирование с глобальным, детальным и выборочным пониманием	<p>Может понять информацию, содержащуюся в большинстве материалов по интересующей его/ее теме, звучащих по радио или в записи, и характеризующихся четким, нормативным произношением.</p> <p>Может понять основные положения сводок новостей по радио и элементарные тексты на знакомые темы в записи, звучащие относительно медленно и четко.</p>	<p>Может понять записанные на магнитофон выступления, произносимые на нормативном диалекте, которые может услышать при общении с друзьями и знакомыми, в профессиональной жизни и научной деятельности и может определить точку зрения говорящего, его отношение к чему-либо и выявить содержащуюся в выступлении информацию</p> <p>Может понять большинство документальных радиопередач и большинство других материалов, звучащих по радио или в записи на нормативном диалекте, и может определить настроение и тон говорящего и т.п.</p>
3	Личностный	Готовность и способность к саморазвитию, переходу к самообразованию и самооценке	сформированная потребность в выработке самооценки	практическое формирование умений, навыков самооценки

Обратимся к методике проведения и результатам определения исходного уровня сформированности операционального и когнитивного компонентов аудитивной компетенции студентов.

К моменту начала обучения на старшей ступени образования, у студента уровень владения языком согласно ФГОС должен быть на высоком и продвинутом уровнях, что соответствует уровню владения языком B1 и B2 по уровню общеевропейской шкалы компетенций. С целью определения исходного уровня сформированности исследуемой компетенции, осуществления промежуточной оценки данного уровня и оценки конечного результата опытно-экспериментальной работы, мы пользовались выделенными нами критериями. При дифференциации уровня сформированности аудитивной компетенции студентам предлагался тест [105; 106] для определения уровня владения аудитивной компетенцией. Подробнее остановимся на данном тестировании.

Диагностика уровня владения аудитивной компетенцией представляет собой тест, состоящий из сорока заданий в четырех частях, по десять заданий в каждой части. Время, отведенное для выполнения заданий составляет сорок минут, куда входит тридцатиминутное аудирование и 10 минут для переноса ответов в лист ответов, поскольку во время аудирования тестируемым следует записывать ответы в лист вопросов. Перед началом прослушивания дается время для ознакомления с заданиями тестирования, а также объясняются правила заполнения ответов: в заданиях, где требуется в виде ответа вписать буквы или римские цифры, необходимо вписать только номер требуемого ответа; для заданий, где требуется вставить пропущенное слово (слова), в лист ответов вписывать только пропущенные слова; в заданиях, где требуется дать ответ из количества слов не более трех, нужно записывать не более трех слов [105; 106].

**Раздел 1** состоит из диалога на тему общественной сферы общения, к примеру, диалог двух людей, касающийся организации поездки. Данный

раздел требует фокусировки аудирования на получении фактической информации, понимания в деталях; общее и детальное понимание.

**Раздел 2** состоит из монолога на тему общественной сферы общения. В данном разделе предлагается к прослушиванию речь одного человека, который дает информацию о каком-либо событии общественной жизни, предоставляемых услугах и т.п. Данный раздел требует фокусировки аудирования на получении фактической информации, понимания в деталях; общее и детальное понимание.

**Раздел 3** состоит из диалога на тему академической сферы общения. К прослушиванию предлагается разговор нескольких (до четырех) человек, обсуждающих друг с другом учебные вопросы на семинаре, назначение учебного курса и т.п. Данный раздел требует фокусировки аудирования не только на получении фактической информации, понимания в деталях, но и на понимании отношения, мнения и точки зрения говорящего; общее, детальное и критическое понимание.

**Раздел 4** представляет собой монолог из академической сферы общения. Это означает, что к прослушиванию будет предложена речь человека, рассказывающего или читающего лекцию. Данный раздел требует фокусировки аудирования на понимании основных идей, получении фактической информации, понимании отношения, мнения и точки зрения говорящего; общее, детальное и критическое понимание.

В каждом разделе имеются задания различных видов:

1. ответить на вопросы с множественным выбором;
2. написать краткий ответ на вопрос;
3. закончить предложение, запись, заключение, технологическую схему, таблицу или форму;
4. проставить маркировку на диаграмме, плане или карте;
5. дать классификацию идей по разным категориям;
6. сопоставить.

Уровень проявления аудитивной компетенции ранжировался по двухбалльной шкале от 0 до 1, где 0 – не проявленное умение, 1 – проявленное. Таким образом, результаты тестирования могут быть представлены в диапазоне от 0 до 40 баллов.

При определении степени сформированности когнитивного компонента аудитивной компетенции мы рассматривали динамику в изменении количества набранных баллов за части 1-2 и части 3-4. Уровень проверяемых знаний в частях 1 и 2 соответствует пороговому уровню проявления когнитивной компетенции, поскольку здесь представлены задания к монологу и диалогу на обычные повседневные вопросы и темы, связанные с учебой и работой студента. Уровень проверяемых знаний в частях 3 и 4 соответствует уровню самостоятельного владения когнитивным компонентом аудитивной компетенции, поскольку здесь представлены задания к монологу и диалогу на академические вопросы и темы, с которыми студенту приходится сталкиваться в личной, общественной, образовательной и профессиональной сферах общения, на знакомые и незнакомые темы.

Для оценки операционального компонента аудитивной компетенции мы рассматривали динамику в изменении количества набранных баллов за четыре раздела.

Для адекватной интерпретации результатов тестирования мы воспользовались анализом **Общеввропейской шкалы компетенций CEFR** и представили таблицу 5 перевода баллов тестирования в соответствующий уровень шкалы компетенций с использованием дескрипторов **IELTS**.

Из таблицы 5 видно, что для порогового уровня развития компетенции B1 характерно количество баллов от 10 до 16, а самостоятельный уровень владения аудитивной компетенцией B2 позволяет набрать 17 – 29 баллов.

Таблица 5.

## Шкала перевода баллов тестирования

<b>Listening</b>	1	2-3	4-6	7-9	10-14	15-16	17-19	20-24	25-29	30-32	33-35	36-37	38	39	40
<b>IELTS Band</b>	1	2	3	3.5	4.0	4.5	5.0	5.5	6.0	6.5	7.0	7.5	8.0	8.5	9.0
<b>CEFR</b>	Отсутствует соответствие		A2		B1		B2			C1		C2			

В целях определения уровня сформированности личностного компонента аудитивной компетенции, под которым мы понимаем готовность и способность к саморазвитию, переходу к самообразованию и самооценке, были разработаны и проведены: тест 1 самооценки уровня владения аудитивной компетенцией и тест 2 по самоопределению уровня готовности и способности к саморазвитию, переходу к самообразованию и самооценке представленные в Приложении 1.

Проведение теста 1 по самооценке уровня фактического владения аудитивной компетенцией способствовало активизации навыков и умений студентов в самооценке, а также стимулировало формирование потребности в выработке самооценки.

При статистической обработке тестирования 2 по самооценке готовности и способности к саморазвитию, за пороговый уровень, характеризующийся наличием сформированной потребности в выработке самооценки, мы приняли числовые значения «1», «2», «3», за уровень самостоятельного владения, характеризующийся практическим формированием умений, навыков самооценки, мы приняли числовые значения «4» и «5». Статистическую обработку данных оценки уровня сформированности личностного компонента аудитивной компетенции мы приводим в главе 2.3.

Определив все вышеперечисленные этапы исследования и способы формирования аудитивной компетенции студентов, мы можем

количественно представить результаты констатирующего этапа эксперимента по диагностике уровня сформированности аудитивной компетенции.

Остановимся подробнее на обосновании выбора экспериментальной и контрольной групп. Требовалось провести начальное тестирование и проанализировать его результаты для определения исходного уровня сформированности аудитивной компетенции. Результаты тестирования приведены в таблице 6.

Таблица 6

Оценка уровня сформированности аудитивной компетенции студентов на констатирующем этапе (начальный срез)

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности аудитивной компетенции студентов				$\bar{X}$	S
		B1		B2			
		кол-во	%	кол-во	%		
ЭГ	14	11	79	3	21	14,71	2,09
КГ	14	12	86	2	14	14,57	1,74

Средний балл группы вычисляется по формуле:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \text{ где}$$

$x_i$  - числовое значение уровня сформированности аудитивной компетенции студентов на констатирующем этапе эксперимента;

$n$  – количество студентов в группе.

Формула вычисления стандартного отклонения:

$$S = \sqrt{\frac{1}{n-1} \times \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}, \text{ где } \bar{x} - \text{среднее значение; } x_i - \text{значение}$$

случайной величины.

Расчет значения стандартного отклонения для ЭГ производится следующим образом:

$$S = \sqrt{\frac{1}{14-1} \times (11 \times (1 - 14,71)^2 + 3 \times (2 - 14,71)^2)} = 2,09$$

Для КГ расчет представляет собой:

$$S = \sqrt{\frac{1}{14-1} \times (12 \times (1 - 14,57)^2 + 2 \times (2 - 14,57)^2)} = 1,74$$

В сравниваемых группах средний балл и стандартное отклонение представлены близкими значениями, что позволяет говорить о равнозначности групп по уровню сформированности аудитивной компетенции на момент проведения диагностического тестирования. С целью подтверждения правильности суждений был проведен F-тест для дисперсий, вычисления были проведены по формуле:

$$F(n_1 - 1, n_2 - 1) = \frac{S_1^2}{S_2^2}, \quad \text{где } (n_1 - 1, n_2 - 1) - \text{ число степеней свободы; } S_1^2 - \text{ дисперсия по первой выборке } (S_1 - \text{ стандартное отклонение по первой выборке); } S_2^2 - \text{ дисперсия по второй выборке } (S_2 - \text{ стандартное отклонение по второй выборке}).$$

Вероятность того, что дисперсии контрольной и экспериментальной групп различаются несущественно, согласуется с применением индекса Фишера. Поскольку в каждом случае получается высокая вероятность, можно утверждать, что в каждой группе распределение по уровням сформированности аудитивной компетенции студентов одинаково.

Необходимо отметить, что и в контрольной, и в экспериментальной группах количество студентов, показавших уровень сформированной аудитивной компетенции на уровне В2 примерно совпадает, и составляет 14,29% (2 человека) в контрольной группе и 21,43% (3 человека) в экспериментальной группе. Количество студентов, проявивших пороговый уровень аудитивной компетенции составляет 85,71% (12 человек) в контрольной группе и 78,57% (11 человек) в экспериментальной группе.

Завершив констатирующий этап эксперимента по указанным критериям и уровням сформированности аудитивной компетенции, произведя анализ качественных и количественных показателей, мы пришли к следующим выводам.



1. Выделены критерии, позволяющие определять уровень сформированности аудитивной компетенции студентов.

2. Экспериментальная и контрольная группы иллюстрируют общую картину состояния сформированности аудитивной компетенции без внедрения и апробации предлагаемой нами модели как сходную по уровням для обеих групп.

## **2.2 Реализация модели экспериментальной работы по формированию аудитивной компетенции студентов.**

По результатам констатирующего этапа эксперимента мы пришли к выводам, которые убедили нас в необходимости внедрения разработанной модели формирования аудитивной компетенции студентов и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования в образовательный процесс. С целью подтверждения, уточнения и дополнения выдвинутой гипотезы был проведен формирующий этап экспериментальной работы. Содержание деятельности субъектов образовательного процесса на данном этапе было определено в соответствии с предложенной моделью формирования аудитивной компетенции студентов.

В рамках совершенствования аудитивной компетенции ведущая роль отведена аутентичным материалам. Они выступают как способ активизации мотивации студентов к изучению иностранного языка. При отборе определенного информативного материала и использовании активных форм и видов учебной деятельности мы принимали во внимание интересы обучающихся как представителей современного молодого поколения (их прагматическая жизненная установка, социальная позиция в восприятии картины современного мира и др.).

Мы остановили свой выбор на таком аутентичном материале, который содержит новую, актуальную информацию для знакомства с современной жизнью и культурой страны изучаемого языка, несет информационное содержание, при этом, оставаясь интересным и доступным пониманию. Уделено внимание аутентичным аудиотекстам разговорного стиля повседневного общения, поскольку с использованием диалогической формы устной речи связаны непосредственная контактность и синхронность общения. Достичь эффекта погружения

помогает явление приобщения к многообразным речевым стилям за счет введения в обучение аудированию жанра новостей, интервью и лекции.

Рассмотрим подробнее выбор тем аудиотекстов для формирующего этапа, а именно: 5 интервью, предоставленные службой British Council [74]: “Lecture on Emotional intelligence”, “Brands”, “Creativity”, “Going global”, “Writing CV’s”; 5 выпусков программы “6 minute English”, предоставленная службой BBC [75]: “Sleeping for learning”, “Business English punctuality”, “Slang”, “Future of English”, “Learning English”; 5 выпусков новостей компании BBC: “Apple vs the FBI”, “Missing mammal link”, “PM meets European leaders”, “Superbug threat”, “US nuclear force still uses floppy disks”.

Мы сформировали 5 блоков тематических заданий. Описание, приведенное в таблице 7, позволяет увидеть, что каждый блок состоит из трех компонентов: одного диалога, одного интервью и одного выпуска новостей, таким образом, каждый набор заданий может быть описан при помощи одной цифры и трех букв, например, задание 4В, что приводит нас к пониманию того, что мы говорим о монологе “Going global”. К каждому из видов аудирования были разработаны задания, подробно представленные в приложениях 2, 3, 4, 5 и 6.

Таблица 7

## Блоки тематических заданий

№	Диалог А	Монолог В	Новости С
1	Sleeping for learning	Lecture on Emotional intelligence	Apple vs the FBI
2	Business English punctuality	Brands	Missing mammal link
3	Slang	Creativity	PM meets European leaders
4	Future of English	Going global	Superbug threat
5	Learning English	Writing CV’s	US nuclear force still uses floppy disks

По уровню сложности задания соответствуют следующим уровням: монологи из источника British Council и новости BBC отвечают уровню

сложности B2, диалоги программы “6 minute English” – уровню B1, что подтверждается информацией в источниках [74; 75].

В настоящем исследовании мы запрашиваем уровень понимания аудиотекста в зависимости от его типа. Выпуск новостей должен быть понят на уровне общего понимания, диалог между носителями языка требуется понимать на уровне общего, полного, детального и критического понимания, монолог требует общего и детального понимания. В соответствии с данными требованиями были разработаны ниже перечисленные задания.

Задания для развития аудитивных умений на уровне общего понимания представлены на схеме 7. В целом, они направлены на определение тематики аудиотекста. Умение определять тему текста совершенствуется в процессе выполнения такого задания, как выбор заголовка новостей (задания к текстам 1С-5С). Умение выделять основную идею текста формируется при выполнении заданий на выбор основной идеи (задание 1 к тексту 2В) и «верно-неверно» (задания 1к текстам 1В, 3В, задание 4 к тексту 2В и задание 2 к тексту 5В).



Схема 7. Задания для развития аудитивных умений на уровне общего понимания.

Аудирование с детальным пониманием подразумевает прослушивание с целью извлечения информации, когда внимание

направленно на вычленение числовой информации, слова или фразы. С целью развития данного умения используются задания на извлечение из текста необходимой информации, например, записывание определения слов из текста (задания к текстам 1А-5А), заполнение пропусков в предложениях (задания к текстам 1В, 3В, 4В, 5В), распознавание ключевых слов: составление списка определений и соотнесение слова и определения (задания 2 к текстам 1А-5А), умение находить противоречия в тексте практикуется заданием на исправление утверждения (задание 3 к тексту 2В). Навык вычленения фактической информации совершенствуется при выполнении заданий на перечисление фактов (задание 1 к тексту 2А) и задания множественного выбора (задание 2 к тексту 2В). Перечисленные выше задания, направленные на формирование умений детального понимания в аудировании, собраны и представлены в схеме 8.

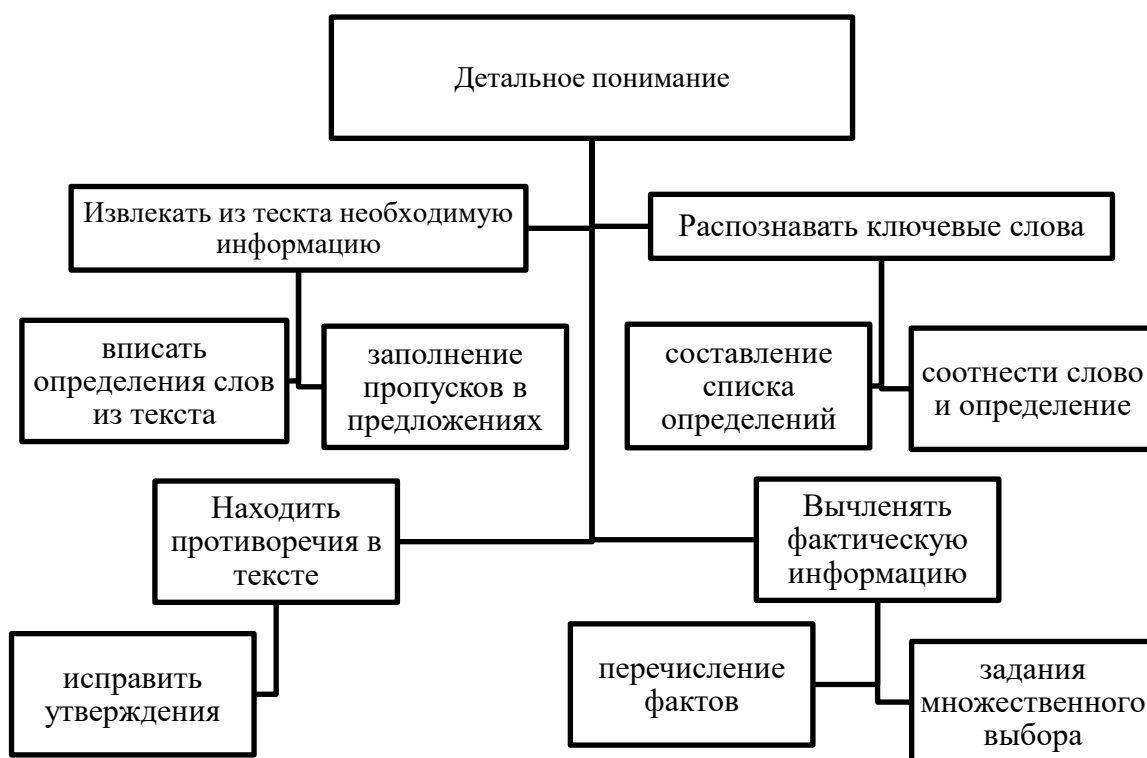


Схема 8. Задания для развития аудитивных умений на уровне детального понимания.

На этапе формирования умений аудирования на уровне полного понимания аудиотекста, предлагаются к прослушиванию задания для совершенствования умения догадываться о значении слова исходя из контекста, ими являются задания на выбор значения незнакомого слова (задание 1 к тексту В5), задания на выбор общего смысла (задание 1 к тексту В2). Совершенствование умения определения деталей в соответствии с задачей тренируется при выполнении задания на выбор определенного факта из предложенных вариантов (задание 2 к тексту В4). На схеме 9 представлены задания для аудирования с полным пониманием.

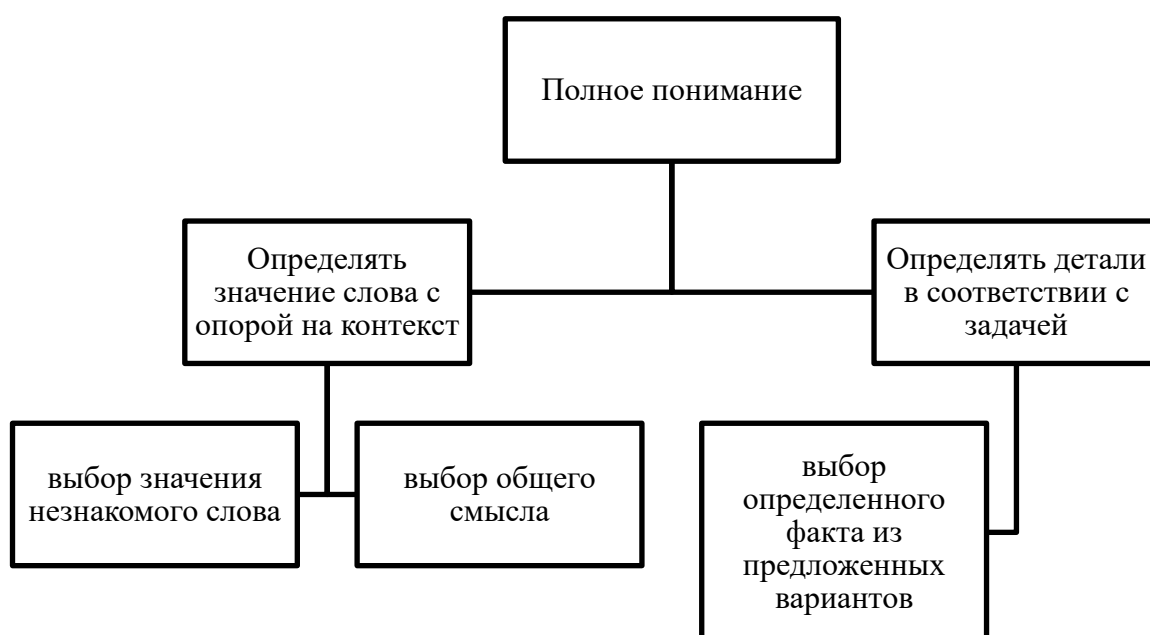


Схема 9. Задания для развития аудитивных умений на уровне полного понимания.

Для развития критического понимания аудиотекста предлагаются задания, направленные на совершенствование навыка прогнозирования хода событий, например, выявить наиболее значимые факты в тексте (задание 2 к тексту А2), сопоставить прогнозируемую и фактическую информацию (задания 1 к текстам А1-А5, задания к текстам С1-С5). Задания для совершенствования данного вида аудирования представлены на схеме 10.

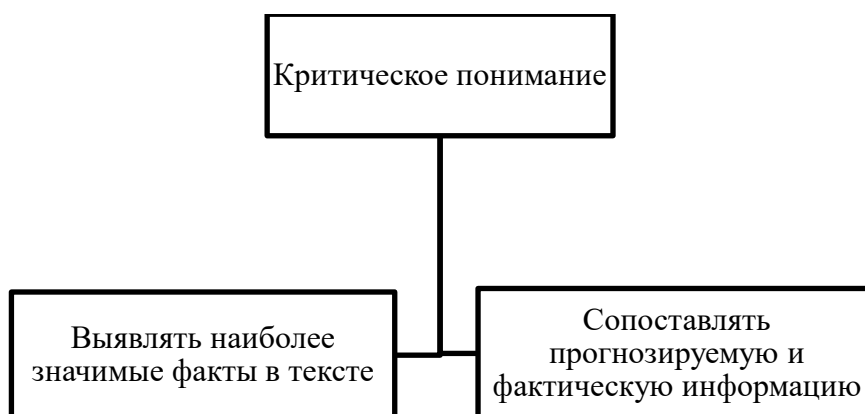


Схема 10. Задания для развития аудитивных умений на уровне критического понимания.

Трехэтапная структура выполнения заданий по аудированию включает в себя подготовительные задания к прослушиванию аудиотекста, непосредственный процесс прослушивания аудиотекста и выполнение заданий while listening, проверку понимания прослушанного аудиотекста. В нашем исследовании мы выделяем три вида заданий на аудирование:

1. Задания, выполняемые перед прослушиванием текста.
2. Задания, выполняемые во время прослушивания аудиотекста.
3. Задания, выполняемые после прослушивания аудиотекста. Задания данного этапа, в основном представлены заданиями, формирующими умения аудирования на уровне критического понимания текста.

Рассмотрим подробнее комплекс заданий по аудированию на примере блока, куда входят: программа “6 minute English” с темой “Sleeping for learning”, фрагмент лекции “Emotional intelligence” и выпуск новостей по теме “Apple vs the FBI”.

Задания к диалогу по теме “Sleeping for learning” представлены следующими видами:

***1) Предварительное задание перед прослушиванием текста, направленное на формирование мотивации и фокусировки внимания предстоящего текста:***

How much can you learn when you're tired? New research has proved that not getting enough sleep – or sleep deprivation – can have a negative effect on a

student's performance at school. In this week's 6 Minute English, Rob and Finn discuss why this is a particular problem in wealthier countries and explore some sleep related language.

**2) Задание 1, формирующее критической уровень понимания аудиотекста – дать прогноз информации. Данное задание выполняется дважды – прогнозируется перед прослушиванием и корректируется на стадии после прослушивания:**

**1. Answer the question:**

Randy Gardner holds the world record for the longest period of time without sleep in 1965. Do you know how long he stayed awake for? Was it:

- a) 5 days
- b) 8 days
- c) 11 days

**3) Задание 2 выполняется на этапе прослушивания.**

2. Listen to the programme to find out the answer. Fill in the table

sleep deprivation	
getting their heads down	
lethargic	
forty winks	
to run on empty	
hit the sack	
mood swings	
a siesta	
to turn in	
tetchy	

**4) Задание 1 выполняется второй раз после прослушивания с целью подтверждения или опровержения своего прогноза.**

С целью развития личностной составляющей аудитивной компетенции для проверки выполненных заданий введена их самопроверка. Она выполнялась при помощи скриптов данного аудиотекста, которые были выданы студентам.



Следующим этапом выполнения 1 блока проходит прослушивание 3-4 минутного монолога на академическую тему “Emotional intelligence”.

***1) Задание 1, выполняется на этапе после прослушивания текста и помогают развивать умение общего понимания текста:***

1. Listen and decide whether these statements are True or False:

- 1) It's better to say “I'm unhappy” than “this situation is getting on my nerves”.
- 2) Thoughts and feelings are not the same thing and we express them differently.
- 3) If we feel angry because of somebody's behaviour we should say “you are making me angry”.
- 4) We should always think about how other people might feel.
- 5) Our own feelings should be more important than the feelings of others.
- 6) It is important to think in a positive way.
- 7) We should not concern ourselves with making other people feel better.
- 8) If people don't take you seriously, try talking to them and try to make them understand your feelings.

***2) Задание 2 выполняется на этапе while listening и способствует развитию детального понимания, активизируя умение извлекать из текста необходимую информацию:***

2. Listen again from the beginning and fill the gaps with the correct words.

Now let's take a look \_\_\_\_\_ some ways in which we \_\_\_\_\_ increase the levels of our \_\_\_\_\_ emotional intelligence so that employers \_\_\_\_\_ be fighting over us! The \_\_\_\_\_ step is to label our \_\_\_\_\_ feelings rather than labelling situations \_\_\_\_\_ other people. We should say \_\_\_\_\_ like "I feel angry" instead \_\_\_\_\_ "this is a ridiculous situation".

Самопроверка после выполнения заданий производится по тексту скрипта, предложенному студентам.

Последним пунктом блока 1 является выпуск новостей, продолжительностью около 30 секунд, к нему предлагается задание, которое выполняется до и после прослушивания текста и направлено на развитие критического понимания при сопоставлении прогнозируемой и фактической информации и общего понимания при определении темы аудиотекста:

1. You're going to hear a genuine BBC news report from 15 March 2016. Before you listen, read these three summaries:

- a) The FBI might no longer need Apple's help to unlock a gunman's phone.
- b) The FBI has decided to take Apple to court to force the company to help to unlock a gunman's phone.
- c) Apple has agreed to help the FBI in an investigation.

Now listen and decide which one is correct. Listen again if you need to.

Для проведения самопроверки предоставляется скрипт аудиотекста.

Остановимся подробнее на этапе проведения самопроверки и рефлексии как приеме формирования личностной составляющей аудитивной компетенции. На данном этапе происходила проверка правильности ответов, анализ ошибок и их причин, осмысление использованных стратегий и компенсаторных умений по преодолению затруднений при аудировании. На данной стадии проводилась фиксация рассмотренного материала в виде записей, собственных выводов, проходила реализация коммуникационной (обмен мнениями о достижениях), информационная (приобретение нового знания), мотивационная (побуждение к дальнейшему совершенствованию навыка) и оценочная (соотнесение нового опыта и имеющегося, оценка процесса и способов совершенствования) функции.

Таким образом, корректное проведение этапа рефлексии и самооценки обеспечивало совершенствование осознанного отношения к саморазвитию, самообразовательной деятельности и самооценке.

При реализации разработанной нами модели мы соблюдали комплекс педагогических условий, позволяющие обеспечить достижение результатов педагогической модели. **Первое** из педагогических условий, *активизация мотивации студентов к изучению иностранного языка* было достигнуто посредством применения аутентичных материалов, которые позволили реализовать личностно-значимый потенциал обучения.

**Второе условие, применение аутентичных аудиотекстов,** обусловило успешность обучения благодаря их роли в создании эффекта языковой среды, повышении эмоционального воздействия, развитии мышления и антиципации. Аутентичные тексты благодаря стройности изложения, полноте выражений, наличию терминов и имен собственных использованию сокращенных форм, естественной недоговоренности, индивидуальному темпу и уровню выполняемых заданий позволили увеличить эффективность в скорости развития аудитивных навыков.

**Третье условие, осуществление обратной связи посредством рефлексии,** мы реализовали в организации педагогического взаимодействия с обучающимися на уровне субъект-субъектных диалогических отношений между преподавателем и студентами. Мы максимально реализовали положения педагогического взаимодействия, когда в центре педагогического процесса находится обучающийся, проявляющий активность в процессе обучения, в основе которого лежит сотрудничество под руководством педагога, который «учит учиться». Были созданы условия, благоприятствующие активизации способности студентов к самообучению и самоконтролю. Самостоятельность студентов развивалась под влиянием обучения их стратегиям аудирования и обучения преодолению трудностей во время прослушивания.

**Четвертое условие** - педагогическое сопровождение процесса формирования аудитивной компетенции студентов реализовывалось на протяжении всего эксперимента. Перед началом работы со студентами была проведена предварительная педагогическая работа, направленная на ознакомление с требуемыми стратегиями и обучение умениям преодоления затруднений. Была проведена работа по разъяснению заданий к аудированию на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах экспериментальной работы, организована работа по ознакомлению с приемами самооценки правильности выполнения заданий.

Определение уровня сформированности аудитивной компетенции студентов на формирующем этапе (промежуточный срез) осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе экспериментальной работы (начальный срез) [105; 106]. Количественные характеристики, полученные на промежуточном срезе (см. таблицу 8), показывают положительную динамику. По нашей оценке, выявленная ситуация объясняется реализацией модели формирования аудитивной компетенции и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Таблица 8

Оценка уровня сформированности операционального компонента аудитивной компетенции студентов на формирующем этапе эксперимента (промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности аудитивной компетенции студентов				$\bar{X}$	S
		B1		B2			
		кол-во	%	кол-во	%		
ЭГ	14	10	71	4	23	15,86	1,88
КГ	14	12	86	2	14	14,92	1,59

Подводя итог формирующему этапу эксперимента, мы пришли к следующим выводам:

1. Обогащение содержания предметной области иностранный язык за счет использования аудитивных аутентичных материалов способствовало эффективному формированию аудитивной компетенции.

2. Аутентичные аудиотексты развивали способность студентов понимания с разной степенью детальности, таким образом, совершенствуя аудитивную компетенцию

### **2.3 Результаты экспериментальной работы по формированию аудитивной компетенции студентов**

В соответствии с целями и задачами экспериментальной работы, обобщающий этап был направлен на уточнение и конкретизацию основных положений гипотезы, обработку и оформление основных положений гипотезы, обработку и оформление методического обеспечения формирования аудитивной компетенции студентов, разработку научно-методических рекомендаций по проблеме исследования. Основными задачами на данном этапе экспериментальной работы являлись: выявление результатов проводимой работы по формированию аудитивной компетенции студентов; внесение соответствующих изменений в процесс формирования аудитивной компетенции студентов. Студентам был предоставлен итоговый тест по аудированию [105; 106].

Определение уровня сформированности аудитивной компетенции студентов осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе экспериментальной работы (начальный срез). Для оценки сформированности аудитивной компетенции студентов нами в соответствии с гипотезой нашего исследования были выбраны следующие критерии: когнитивный, операциональный и личностный. По данным начального среза, в ЭГ на пороговом уровне сформированности аудитивной компетенции находилось 11 студентов (79%), на уровне самостоятельного владения – 3 студента (21%). В КГ на пороговом уровне сформированности аудитивной компетенции находилось 12 студентов (86%), на уровне самостоятельного владения – 2 студента (14%).

По данным промежуточного среза, в ЭГ на пороговом уровне сформированности аудитивной компетенции находилось 10 студентов (71%), на уровне самостоятельного владения – 4 студента (23%). В КГ на пороговом уровне сформированности аудитивной компетенции

находилось 12 студентов (86%), на уровне самостоятельного владения – 2 студента (14%).

Количественные характеристики, полученные на промежуточном (таблица 8) и итоговом срезе (см. таблицу 9), показывают наличие положительной динамики в экспериментальной группе. По нашей оценке, выявленная ситуация объясняется реализацией модели формирования аудитивной компетенции и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Таблица 9

Оценка уровня сформированности операционального компонента аудитивной компетенции студентов на обобщающем этапе эксперимента (итоговый срез)

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности аудитивной компетенции студентов				$\bar{X}$	S
		B1		B2			
		кол-во	%	кол-во	%		
ЭГ	14	6	43	8	57	17,29	1,58
КГ	14	12	86	2	14	14,93	1,54

Необходимо отметить, что по результатам итогового среза положительные изменения в ЭГ имеют место по всем критериям сформированности аудитивной компетенции студентов, что полностью согласуется с концептуальными положениями нашего исследования, подтверждает правильность выбранной тактики организации педагогического процесса и свидетельствует об эффективности реализации модели формирования аудитивной компетенции студентов.

Сравнительный анализ данных начального, промежуточного и итогового срезов, представленные в таблицах 6, 8, 9, позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной экспериментальной работы по формированию аудитивной компетенции студентов, количество студентов, имеющих пороговый уровне сформированности аудитивной компетенции, снизилось в ЭГ до 43%, в КГ – сохранилось без изменений, 86%. Количество студентов, имеющих уровень самостоятельного владения

сформированности аудитивной компетенции, увеличилось в ЭГ до 57%, в КГ – сохранилось без изменений, 14%.

Для оценки сформированности аудитивной компетенции студентов нами в соответствии с гипотезой нашего исследования были выбраны следующие критерии: когнитивный, операциональный и личностный.

Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования данные, полученные в ходе экспериментальной работы, были подвергнуты обработке методами математического статистического анализа.

Для статистической обработки количественных данных, полученных в результате тестирования когнитивного компонента аудитивной компетенции, мы использовали t-критерий Стьюдента для независимых выборок, вычисления проводились по формуле:

$$t_{эмп} = \frac{|M_x - M_y|}{\sqrt{\frac{S_x^2}{n_1} + \frac{S_y^2}{n_2}}},$$

где,  $M_x$  – средняя выборки X;  $M_y$  – средняя выборки Y;  $S_x$  – стандартное отклонение для выборки X;  $S_y$  – стандартное отклонение для выборки Y;  $n_1$  и  $n_2$  – число элементов в первой и второй выборках.

Подсчет числа степеней свободы при численном равенстве выборок  $k = 2 \cdot n - 2$ , что в нашем случае составляет  $k = 2 \cdot 14 - 2 = 26$ . Табличное

значение критического значения при  $k = 26$  равняется  $t_{кр} = \begin{cases} 2,06 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 2,78 \text{ для } p \leq 0,01 \\ 3,71 \text{ для } p \leq 0,001 \end{cases}$

Если наш результат больше, чем значение для уровня достоверности 0,05 (вероятность 5%), найденное в таблице, то можно отбросить нулевую гипотезу ( $H_0$ ) и принять альтернативную гипотезу ( $H_1$ ).

$H_0$ : Уровень знаний по способам организации устной и письменной речи; основные виды устных (монолог и диалог различных типов)



высказываний в контрольной и экспериментальной группах не отличаются между собой по окончании эксперимента.

$H_1$ : Уровень знаний по способам организации устной и письменной речи; основные виды устных (монолог и диалог различных типов) высказываний в контрольной и экспериментальной группах отличаются между собой по окончании эксперимента.

Произведем расчеты  $t_{эмн}$  для уровня В1 на констатирующем этапе

$$\text{эксперимента } t_{эмн} = \frac{|11,7 - 11,64|}{\sqrt{\frac{0,99^2}{14} + \frac{1,65^2}{14}}} = 0,118.$$

Произведем расчеты  $t_{эмн}$  для уровня В1 на обобщающем этапе

$$\text{эксперимента } t_{эмн} = \frac{|12,14 - 12,42|}{\sqrt{\frac{1,35^2}{14} + \frac{1,09^2}{14}}} = 0,609$$

Произведем расчеты  $t_{эмн}$  для уровня В2 на констатирующем этапе

$$\text{эксперимента } t_{эмн} = \frac{|2,79 - 3,07|}{\sqrt{\frac{1,05^2}{14} + \frac{1,07^2}{14}}} = 0,7.$$

Произведем расчеты  $t_{эмн}$  для уровня В2 на обобщающем этапе

$$\text{эксперимента } t_{эмн} = \frac{|2,79 - 4,9|}{\sqrt{\frac{0,57^2}{14} + \frac{0,83^2}{14}}} = 7,84$$

В таблице 10 приведены результаты подсчетов результатов эксперимента.

Таблица 10

Оценка уровня сформированности когнитивного компонента аудитивной компетенции студентов

		уровень В1				уровень В2			
		Констатирующий этап		Обобщающий этап		Констатирующий этап		Обобщающий этап	
М	S	М	S	М	S	М	S	М	S
средняя	стандартное	средняя	стандартное	средняя	стандартное	средняя	стандартное	средняя	стандартное

	выбор ки	отклонен ие	выбор ки	отклонен ие	выбор ки	отклонен ие	выбор ки	отклонен ие
КГ	11,7	0,99	12,14	1,35	2,79	1,05	2,79	0,57
ЭГ	11,64	1,65	12,42	1,09	3,07	1,07	4,9	0,83
$t_{эм}$ п	0,118		0,609		0,7		7,84	

Значение  $t_{эмп}$  для уровня владения В1 на обобщающем этапе не оказалось больше, чем значение  $t_{кр}$ , что означает, что обнаруженные нами различия между экспериментальной и контрольной группами не значимы.

Таким образом, значение  $t_{эмп}$  для уровня В2 на обобщающем этапе оказалось больше, чем значение  $t_{кр}$ , что означает, что обнаруженные нами различия между экспериментальной и контрольной группами значимы более чем на 0,1% уровне, гипотеза  $H_0$  о сходстве отклоняется и на 0,1% уровне значимости принимается альтернативная гипотеза  $H_1$  – о различии в уровне сформированности когнитивного компонента аудитивной компетенции на уровне владения В2 между экспериментальной и контрольными группами.

Из всего указанного выше мы можем сделать вывод о том, что в результате апробации педагогической модели совершенствования аудитивной компетенции, у студентов возрос уровень когнитивного компонента на уровне В2, что соответствует целям и задачам нашего исследования

Для оценки правдоподобия выдвинутой гипотезы при расчете данных по операциональному компоненту, мы выбрали угловое преобразование Фишера [20, стр.51]. Рассмотрим нулевую гипотезу  $H_0$ : отсутствие достоверных различий в конечных результатах уровней сформированности аудитивной компетенции студентов контрольной и экспериментальной групп. В качестве альтернативной гипотезы  $H_1$  примем: наличие достоверных различий в конечных результатах уровней сформированности аудитивной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп. В нашем исследовании

использование статистического критерия Фишера позволяет ответить на вопрос о правильности одной из гипотез, а именно: подтвердить достоверное различие в конечных результатах уровней сформированности аудитивной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп.

Эмпирическое значение этого критерия вычислялось по формуле:

$$\varphi^* = |\varphi_1 - \varphi_2| \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$$
 где  $\varphi_1$  – угол, соответствующий большей процентной доле, табличная величина;  $\varphi_2$  – угол, соответствующий меньшей процентной доле, табличная величина;  $n_1$  – количество человек в первой группе;  $n_2$  – количество человек во второй группе.

Приведем расчет углового преобразования Фишера для оценки правдоподобия выдвинутой гипотезы в отношении операционального компонента аудитивной компетенции студентов.

На начальном срезе:  $\varphi_{\text{эмп.}}^* = |0,952 - 0,767| \times 2,65 = 0,49$ .

На промежуточном срезе:  $\varphi_{\text{эмп.}}^* = |1,137 - 0,767| \times 2,65 = 0,98$ .

На итоговом срезе:  $\varphi_{\text{эмп.}}^* = |1,711 - 0,767| \times 2,65 = 2,50$ .

Сравнительные данные, полученные с помощью статистического критерия Фишера, представлены в таблицах 11 и 12.

Таблица 11

Сравнительные данные оценки уровня сформированности операционального компонента аудитивной компетенции студентов на обобщающем этапе эксперимента на начальном, промежуточном и итоговом срезах

Сравниваемые группы	Кол-во чел	Уровень самостоятельного владения											
		начальный срез				промежуточный срез				итоговый срез			
		Кол-во чел	%, дол	$\varphi^*$	Зона знач.	Кол-во чел	%, дол	$\varphi^*$	Зона знач.	Кол-во чел	%, дол	$\varphi^*$	Зона знач.
КГ	14	2	14	0,4	—	2	14	0,9	—	2	14	2,	+
ЭГ	14	3	21	9	—	4	29	8	—	6	57	5	—

«+» - зона значимости

«←→» - зона незначимости

Таблица 12

## Сравнительные данные значений критерия Фишера

Групп	$\varphi_{\text{эмп.}}^*$	$\varphi_{\text{крит.}}^*$
ЭГ	2,5	2,31
КГ	0,49	1,64

зона незначимости  $\leq \varphi_{\text{крит.}}^* = 1,64$  при  $\alpha = 0,05$

зона значимости  $\geq \varphi_{\text{крит.}}^* = 2,31$  при  $\alpha = 0,01$

Если различие в уровнях сформированности аудитивной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп существенно, то :  $\varphi_{\text{эмп.}}^* > \varphi_{\text{крит.}}^*$  ( $\varphi_{\text{крит.}}^*$  - табличная величина) [20, стр.52]. В этом случае нулевая гипотеза считается опроверженной, а истинной считают альтернативную гипотезу.

На итоговом срезе сравнение исследуемых групп привело к более высокому значению критерия Фишера, чем табличное для уровня значимости  $\varphi_{\text{эмп.}}^* 2,5 > \varphi_{\text{крит.}}^* 2,31$ . Данные различия позволяют сделать вывод, что нулевая гипотеза  $H_0$  отвергается и принимается альтернативная гипотеза  $H_1$  о наличии достоверных различий в конечных результатах уровней сформированности аудитивной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп.

Для статистической обработки количественных данных, полученных в результате тестирования личностного компонента аудитивной компетенции, мы использовали t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Вычисления проводились по формуле:

$$t_{\text{эмп}} = \frac{|M_x - M_y|}{\sqrt{\frac{S_x^2}{n_1} + \frac{S_y^2}{n_2}}},$$

где,  $M_x$  – средняя выборки X;  $M_y$  – средняя выборки Y;  $S_x$  – стандартное отклонение для выборки X;  $S_y$  – стандартное отклонение для выборки Y;  $n_1$  и  $n_2$  – число элементов в первой и второй выборках.

Подсчет числа степеней свободы при численном равенстве выборок  $k = 2 \cdot n - 2$ , что в нашем случае составляет  $k = 2 \cdot 14 - 2 = 26$ . Табличное

значение критического значения при  $k = 26$  равняется  $t_{кр} = \begin{cases} 2,06 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 2,78 \text{ для } p \leq 0,01 \\ 3,71 \text{ для } p \leq 0,001 \end{cases}$

Если наш результат больше, чем значение для уровня достоверности 0,05 (вероятность 5%), найденное в таблице, то можно отбросить нулевую гипотезу ( $H_0$ ) и принять альтернативную гипотезу ( $H_1$ ).

$H_0$ : Способность к саморазвитию, самообразованию и самооценке в контрольной и экспериментальной группах не отличаются между собой по окончании эксперимента.

$H_1$ : Способность к саморазвитию, самообразованию и самооценке в контрольной и экспериментальной группах отличаются между собой по окончании эксперимента.

Произведем расчеты  $t_{эмп}$  на констатирующем этапе эксперимента

$$t_{эмп} = \frac{|3,2 - 3,43|}{\sqrt{\frac{0,57^2}{14} + \frac{0,85^2}{14}}} = 0,85.$$

Произведем расчеты  $t_{эмп}$  на обобщающем этапе эксперимента

$$t_{эмп} = \frac{|3,4 - 4,79|}{\sqrt{\frac{0,51^2}{14} + \frac{0,43^2}{14}}} = 7,8$$

В таблице 13 приведены результаты подсчетов эксперимента.

Таблица 13

Оценка уровня сформированности личностного компонента аудитивной компетенции студентов

	Констатирующий этап		Обобщающий этап	
	М – средняя выборки	S – стандартное отклонение	М – средняя выборки	S – стандартное отклонение
КГ	3,2	0,57	3,4	0,51
ЭГ	3,43	0,85	4,79	0,43
$t_{эмп}$	0,85		7,8	

Таким образом, значение  $t_{эмп}$  на обобщающем этапе оказалось больше, чем значение  $t_{кр}$ , что означает, что обнаруженные нами различия между экспериментальной и контрольной группами значимы более чем на 0,1% уровне, гипотеза  $H_0$  о сходстве отклоняется и на 0,1% уровне значимости принимается альтернативная гипотеза  $H_1$  – о различии в уровне сформированности личностного компонента аудитивной компетенции между экспериментальной и контрольными группами.

Для более выраженной наглядности результаты сформированности аудитивной компетенции студентов представлены на схемах 11, 12 и 13.

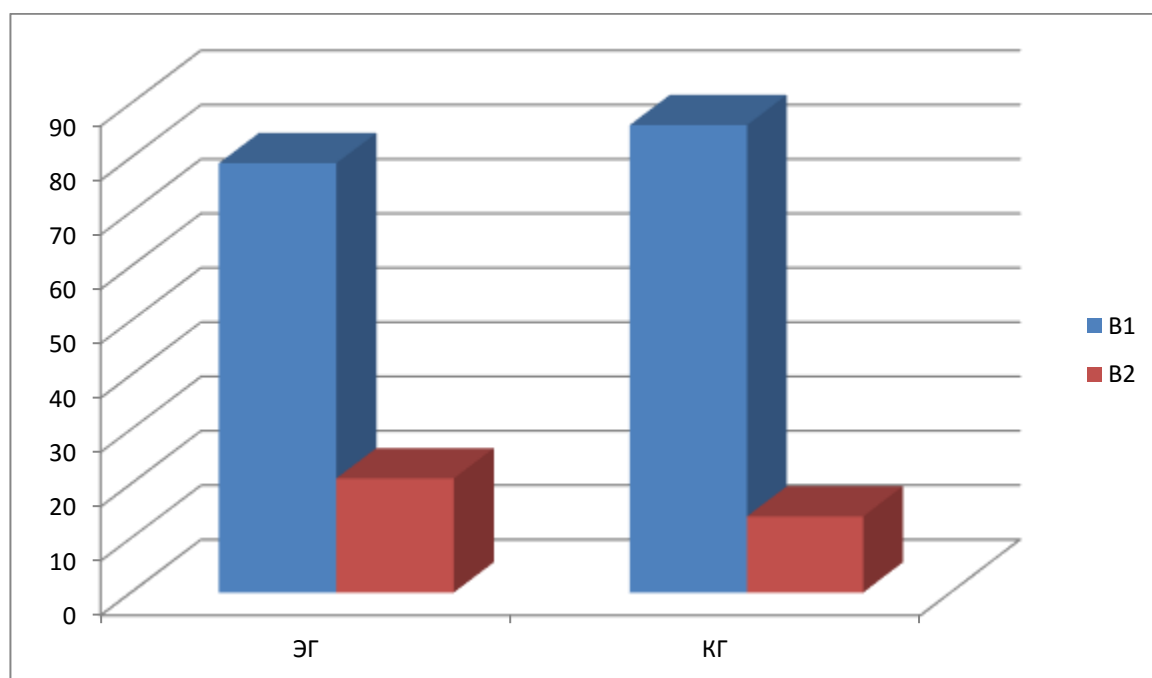


Схема 11. Результаты сформированности аудитивной компетенции на констатирующем этапе эксперимента.

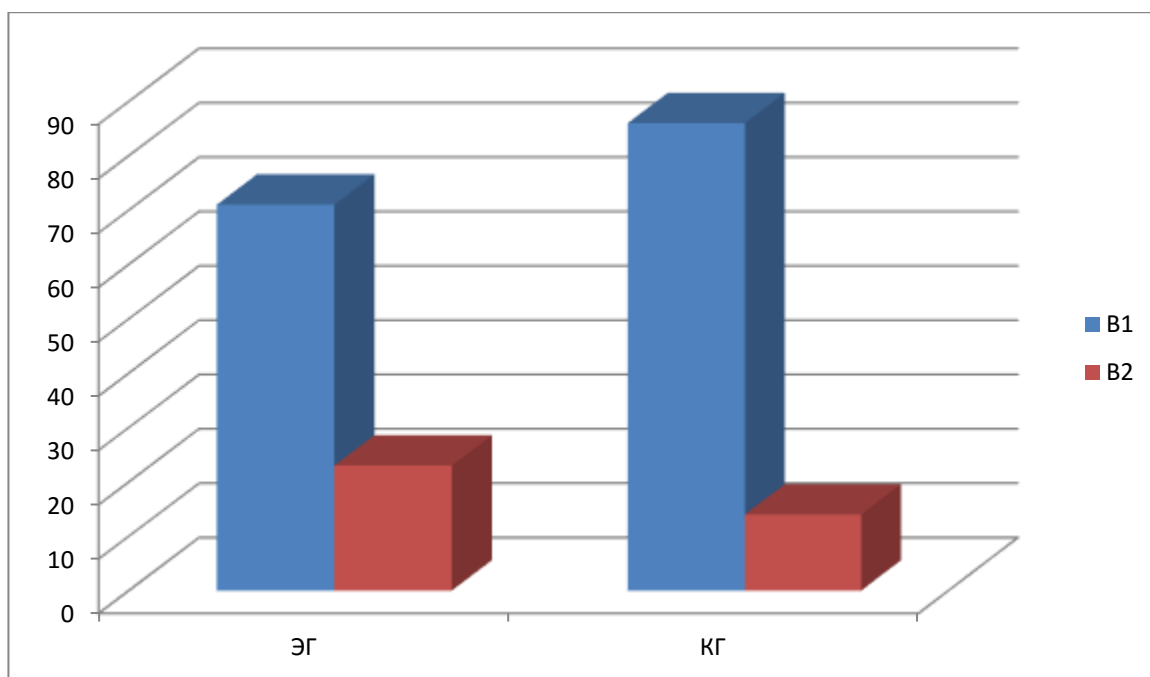


Схема 12. Результаты сформированности аудитивной компетенции на формирующем этапе эксперимента.

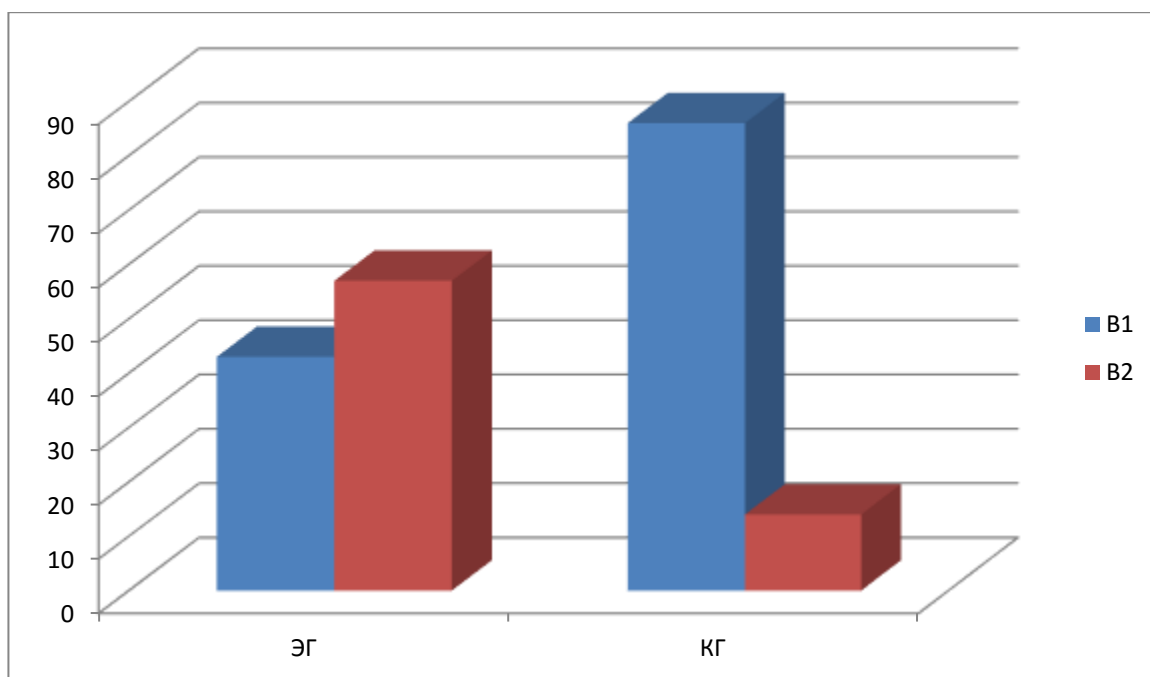


Схема 13. Результаты сформированности аудитивной компетенции на обобщающем этапе эксперимента.

Подводя итог обобщающему этапу эксперимента, мы пришли к следующим выводам:

1. Значение  $t_{эмп}$  критерия Стьюдента для когнитивного компонента аудитивной компетенции на уровне владения В1 на обобщающем этапе не показало различия между экспериментальной и контрольной группами. При этом, значение  $t_{эмп}$  для данного компонента уровня владения В2 на обобщающем этапе оказалось больше, чем значение  $t_{кр}$ , что позволяет нам принять альтернативную гипотезу  $H_1$  – о различии в уровне сформированности когнитивного компонента аудитивной компетенции на уровне владения В2 между экспериментальной и контрольными группами.

2. Сравнительные данные значений критерия Фишера позволяют сделать выводы о правильности альтернативной гипотезы  $H_1$  в отношении операционального компонента аудитивной компетенции: уровень сформированности операционального компонента аудитивной компетенции в экспериментальной группе после окончания педагогического эксперимента вырос по сравнению с контрольной группой, что показывает значимость примененной педагогической модели.

3. Проведенный анализ сформированности личностного компонента аудитивной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп после формирующего эксперимента выявил положительную динамику изменений показателей по результатам эксперимента, что подтвердилось статистической обработкой количественных данных ( $t$ -критерий Стьюдента).



## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе настоящего исследования для подтверждения выдвинутой гипотезы рассмотрена экспериментальная работа, проведенная на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, с сохранением естественного хода образовательного процесса.

В ходе педагогического эксперимента были решены **задачи экспериментальной работы:**

1. разработаны критерии и показатели определения уровней сформированности аудитивной компетенции студентов;
2. определен реальный уровень сформированности аудитивной компетенции студентов;
3. проведена апробация модели ее формирования и проверка влияния комплекса педагогических условий на эффективность ее функционирования;
4. произведено обобщение полученных результатов.

**Целью обобщающего этапа эксперимента** являлась оценка степени сформированности аудитивной компетенции после обучения студентов с применением разработанной нами модели. Обобщающая стадия проведения эксперимента показала, что уровень сформированности личностной, когнитивной и операциональной составляющих аудитивной компетенции студентов экспериментальной группы выше на статистически значимом уровне, чем у студентов контрольной группы.

Для этого мы решили **задачи обобщающего этапа эксперимента:**

1. сравнили степень сформированности аудитивной компетенции студентов до и после обучения с применением разработанной нами системы в экспериментальных группах;

2. оценили эффективность разработанной нами системы в экспериментальных группах по сравнению с контрольной группой;
3. обработали результаты эксперимента с применением методов математической статистики;
4. определили практическую значимость нашего исследования.

Результаты проведенного нами эксперимента нашли статистическое подтверждение и продемонстрировали, что обучение студентов с помощью модели совершенствования аудитивной компетенции с применением аутентичных материалов успешно развивает аудитивные и личностные знания и умения и совершенствует аудитивную компетенцию. Анализируя итоги экспериментальной работы мы видим, что уровень сформированности компонентов аудитивной компетенции у экспериментальной группы выше, чем у контрольной.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализируя аспекты формирования аудитивной компетенции студентов мы приходим к выводу о необходимости совершенствования структурных компонентов данной компетенции.

В исследуемой проблематике центральным становится определение аудирования как распознавание устной речи и как обучение этому виду речевой деятельности, являет собой сложную и не однозначную задачу. Единство взглядов отечественных и зарубежных методистов позволяет утверждать, что именно аудирование определяет дальнейший успех или неуспех всего практического обучения языку.

Важной составляющей исследования является его цель, заключающаяся в теоретическом обосновании, разработке и проверке необходимости и достаточности разработанной педагогической модели для совершенствования аудитивной компетенции у студентов, изучающих английский язык, с опорой на аутентичный аудиоматериал. Вследствие этого были решены задачи по изучению основополагающих методических теорий формирования и развития навыков и умений аудирования, уточнению понятий «аудитивная компетенция» и «аутентичный аудиоматериал», определению требований, предъявляемых к аудиотексту. Определение данных задач обусловило проведение работы по выявлению и обоснованию педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации педагогической модели, и составлению методических рекомендаций по формированию аудитивной компетенции студентов.

Эффективность модели и педагогических условий были проверены в экспериментальной работе. Разработанная модель совершенствования аудитивной компетенции включает в себя задания по аудированию с использованием расширенных видов, жанров и

функциональных стилей аутентичных аудиоматериалов; учитывает особенности реализации дидактических возможностей в обучении, способ подачи учебного материала; изменение темпа и сложности материала; учет индивидуальных характеристик обучающихся.

Полученная нами оценка сформированности аудитивной компетенции основывалась на контроле, мониторинге, оценке аудитивных навыков, заключающихся в общих умениях аудирования, понимании беседы между носителями языка и прослушивании радиопередач и аудиозаписей.

Заслуживает быть отмеченным, что в настоящем исследовании комплексом педагогических условий совершенствования аудитивной компетенции явились: *активизация мотивации студентов к изучению иностранного языка*, что было достигнуто посредством применения аутентичных материалов; *применение аутентичных аудиотекстов*, что обусловило успешность обучения благодаря их роли в создании эффекта языковой среды, повышении эмоционального воздействия, развитии мышления и антиципации; *осуществление обратной связи посредством рефлексии*, что обеспечивало совершенствование осознанного отношения к саморазвитию, самообразовательной деятельности и самооценке; *педагогическое сопровождение процесса формирования аудитивной компетенции студентов*.

Необходимо отметить, что выработанные нами критерии сформированности аудитивной компетенции послужили оптимизации диагностики результативности педагогической модели.

В целях эффективного совершенствования аудитивной компетенции автором было составлено пять блоков заданий, каждый из которых включал в себя одинаковые компоненты: диалог, монолог и новостной выпуск.

Совершенствование аудитивных умений на уровне общего понимания, детального понимания, полного и критического понимания достигается выполнением комплекса упражнений.

Примененный посредством использования параметрических критериев различия статистический анализ доказал результативность эксперимента. Проведенные итоговые тестирования показали, что когнитивный, операциональный и личностный компоненты аудитивной компетенции сформированы на более высоком уровне у студентов экспериментальной группы, чем у студентов контрольной группы, и доказывают эффективность и достаточность педагогической модели.

В результате проведенного исследования был получен материал, анализ которого позволил заключить, что организация совершенствования аудитивной компетенции посредством аутентичных аудиоматериалов с опорой на разработанный комплекс упражнений, развивает аудитивные навыки и умения, и, в свою очередь, служит стимулом к повышению готовности и способности к саморазвитию, переходу к самообразованию и самооценке, и результативно формирует аудитивную компетенцию на затребованном у выпускника вуза уровне, позволяющем вести коммуникацию средствами иностранного языка для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Перспективными для продолжения данного исследования мы можем отметить следующие направления: формирование аудитивной компетенции посредством применения аутентичных аудиоматериалов у студентов, изучающих английский язык как второй иностранный; совершенствование аудитивной компетенции посредством применения аутентичных аудиоматериалов у студентов, изучающих английский язык как второй иностранный.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Абасов, З. А. Традиционное и инновационное в современном российском образовании [Текст] / З. А. Абасов // Философские науки. – 2005. – №9. – С.101–114.
2. Алексеев, М. В. Ключевые компетенции в педагогической литературе [Текст] / М. В. Алексеев // Педагогические технологии. – 2006. – №3. – С.3 –18.
3. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – №4. – С19 –27.
4. Андреев, В. И. Педагогика [Текст]/ В. И. Андреев; учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 124с.
5. Антипова, В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете [Текст] / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – №8. – С.57–62.
6. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды [Текст] / Сост. М. Ю. Бабанский; – М.: Педагогика. 1989. – 560с. – (Труды д. чл. И чл.-кор. АПН СССР).
7. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [электронный ресурс] / В. И. Байденко; Методическое пособие. М. – 2005. – Режим доступа: [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru)
8. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов [Текст] / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М.: Логос, 2002. – 258с.

9. Батороев, К.Б. Аналогии и модели в познании [Текст]/ К.Б.Батороев; – Новосибирск: Наука, 1981. – 319с.
10. Бережнова, Е. В., Прикладное исследование в педагогике [Текст] / Е. В. Бережнова, Монография.– Волгоград: Перемена, 2003 – 164с.
11. Бестужев-Лада, И. В., Моделирование в социологических исследованиях [Текст] / И.В.Бестужев-Лада, В. Н. Варыгин, В. А. Малахов. - М.: Наука. – 1978. – 103с.
12. Вайсбурд, М. Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иноязычной речи на слух : на материале англ. языка [Текст] / М. Л. Вайсбурд. — М. : Просвещение, 1965. —79 с.
13. Вергасов, В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе [Текст] / В. М. Вергасов; Киев: Вища школа, 1985. – 176с.
14. Виленский, М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст]: Уч.пос./ М. Я. Виленский, П .И. Образцов, А. И. Умон./ под ред. В. А. Сластенина. – М.: Педагогическое сообщество России, 2004. – 191с.
15. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка [Текст] // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2.
16. Гальперин, П. Я. Функциональные различия между орудием и средством [Текст]: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/ Под ред. И. И. Ильсова. М., 1980. –203с.
17. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку. [Текст] Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. М. : АРКТИ, 2000. - 165 с.
18. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Изд-во «Академия», 2006. —335 с.

19. Гез, Н. И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учеб пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. —256 с.
20. Глас, Дж., Стэнли, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии [Текст]/ Дж. Глас, Дж. Стэнли . – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
21. Глухов, Г. В., Громова Т.В. Личностно-ориентированный подход как доминирующая парадигма современного профессионального образования: на примере обучения аудированию [Текст] / Г. В. Глухов, Т. В. Громова. — Самара: Изд-во Самарского государственного экономического университета, 2006. —140 с.
22. Громова, О. А. Аудиовизуальный метод и практика его применения / О. А. Громова. — М. : Высшая школа, 1977. —100 с.
23. Дайхин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность [Текст] / А. Н. Дайхин // Педагогика. – 2003. – №4. –С.21 –26.
24. Дайхин; Методы системного педагогического исследования [Текст]/Под ред. Н. В. Кузьминой; Учебное пособие. М.: Народное образование, 2002. – 208с.
25. Дубынина, М. Г. Профессиональное образование и формирование профессионального интеллекта студентов [Текст] / М. Г. Дубынина / Национальные и этнические приоритеты в решении социально-экономических проблем мировой культуры и цивилизации. //Материалы Международной научно-практической конференции 10 –12 марта 2006. Новосибирск . Изд-во «Архивариус –Н», 2006. – С.131 –135.
26. Елухина, Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики [Текст] / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. — 1989. —№ 2. — С. 28–36.



27. Елухина, Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления [Текст] / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. — 1977. — № 1. — С. 36–44.
28. Жоглина Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз) [Текст]: Дис. канд. пед. наук/ Г.Г. Жоглина.- Пятигорск, 1998.
29. Загвязинский, В.И. Дидактика высшей школы: текст лекций [Текст] / В.И. Загвязинский. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 96 с.
30. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику [Текст] / А. А. Залевская. — М.: РГГУ, 2000. — 382 с.
31. Захарова О. Ю. Обучение аудированию аутентичных текстов-интервью учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка: дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2009. С. 52-60.
32. Зеер, Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер, Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. Ун-та, 2002. – С.72 –122.
33. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. –С.34 –42.
34. Золотницкая, С. П. Условия понимания французской связной речи со слуха учащимися шестых классов средней школы [Текст] / С. П. Золотницкая // Иностранные языки в школе. —1959. —№ 5. —С. 36–47.
35. Исаева, Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя [Текст] / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – №9. – С.55 –60.
36. Исанова, Л. А. Эвристический подход в обучении [Текст]: Психолого-педагогическое образование на современном этапе:

- реалии и перспективы: Часть 1 / Л. А. Исанова // Материалы Международной научно-практической конференции 25 –26 мая 2006. – Актобе: Изд-во Актюбинского гос. университета им. К. Жубанова, 2006. – С.83 –85.
37. Канаев Б. И. Педагогический анализ результата образовательного процесса: практико-ориентированная монография. [Текст] М.; Тольятти: ИНОРАО, 2003.
38. Капитонова, Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному [Текст] / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин; под ред. А. Н. Щукина. — М. : Русский язык, 2009. —312 с.
39. Каптурова Е. С. Иноязычная аудитивная компетенция и пути ее формирования на старшей ступени обучения в языковом вузе. [Текст] / Е. С. Каптурова // Ученые записки Орловского государственного университета. — 2013. — выпуск 1. — С. 411-415.
40. Клинберг, Лотар. Проблемы теории обучения [Текст]: Пер. с нем. / Лотар Клинберг – М.: Педагогика, 1984. – 256с. – Пер. изд.: ГДР, 1982.
41. Кобылянский, В. А. Формирование экологической культуры и проблемы образования [Текст] / В.А. Кобылянский // Педагогика. – 2002. – №1. – С.32-41.
42. Колкер, Я. М. Обучение восприятию на слух английской речи : практи-кум [Текст] / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. —М. : Academia, 2002. —336 с.
43. Кост, Д. Оригинальные тексты и материалы на продвинутом этапе обучения [Текст] / Д. Кост// Вопросы методики обучения иностранному языку за рубежом. – М.: Просвещение, 1978. – С.123-129.
44. Кричевская К..С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка [Текст] // Иностранные языки в школе . – 1996. – № 1.

45. Крысько, В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. [Текст] – М., 2001. – 96 с.
46. Лapidус, Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности [Текст]: учебное пособие для студентов пед. инст. по спец. «Иностранные языки» / Б. А. Лapidус. — М. : Высшая школа, 1980. —175 с.
47. Лапина, В. Е. Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов [Текст]: (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Валерия Евгеньевна Лапина. — М., 2010. —24 с.
48. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер – М.: Педагогика, 1981. – 186с.
49. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. спец. вузов [Текст] / М. В. Ляховицкий. — М.: Высшая школа, 1981. —159 с.
50. Макковеева, Ю. А. Развитие иноязычной социокультурной компетенции у студентов языковых вузов на основе аутентичной аудитивной и аудиовизуальной музыкальной наглядности [Текст]: (английский язык как второй иностранный) : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлия Александровна Макковеева. — СПб., 2007. — 24 с.
51. Маркова А. К. Формирование мотивации учителя [Текст] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов; Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192с.
52. Матвеева, Т.П. Учебный текст и его коммуникативно-практические функции [Текст] /Т.П.Матвеева //Текст в обучении русскому языку как иностранному. Межвуз. сб.науч. трудов гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: Образование, 1994.– С. 22-26.

53. Методы системного педагогического исследования [Текст]/Под ред. Н. В. Кузьминой; Учебное пособие. М.: Народное образование, 2002. – 208с.
54. Михеев, В. И. Моделирование и методы измерений в педагогике [Текст] / Михеев В. И.; Науч.-метод. пособие. – М.: Высш.шк., 1987. – 200с.
55. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения: Учеб.пособие для вузов [Текст] / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304с.].
56. Мусницкая Е. В Сто вопросов к себе и ученику. [Текст] / Мусницкая Е. В. — М., – 1996. – 208с.
57. Никитина, Г. В. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения [Текст] / Г. В. Никитина, В. Н. Романенко; – СПб.: Издательство С.Петербургского университета, 1992. – 168с.
58. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) [Текст] / Д. А. Новиков –М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67с.
59. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста [Текст] // Иностранные языки в школе . 1999. № 1 С.18-23.
60. Носонович Е.В., МильрудР.П. Критерии аутентичного учебного текста [Текст] // Иностранные языки в школе . 1999.№ 2.С.16-18
61. Образцов П .И., Умон А. И.. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] под ред. В. А. Сластенина. – М.: Педагогическое сообщество России, 2004. – 191с.
62. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. [Текст] М.: Моск. гос. лингв. ун-т, 2003. – 256с.
63. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов; Изд. Четвертое, исправленное и дополненное. М, 1961. – С. 446.

64. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е. И. Пассов. — М. : Русский язык, 1977. — 214 с
65. Педагогика: Большая современная энциклопедия: [Текст]/ Сост. Е. С. Рапацевич – Мн.: «Соврем.слово», 2005. – 720с., С.322.
66. Первый толковый БЭС[Текст]: словарь-справочник/ ред.С. М. Снарская. – М.: Норинт, 2006. – 2144 с.
67. Подласый, И. П. Педагогика: Новый курс: [Текст] / И. П. Подласый; Учеб.для студ.высш.учеб.заведений. Кн.1 – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002. – 576с.
68. Посталюк, Н.Ю. Дидактический условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук/Н.Ю. Посталюк. – Казань, 1982. – 213 с.
69. Потемкина, В. А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В. А. Потемкина. — СПб., 2010. —22 с.
70. Профессионально-педагогические понятия: Словарь [Текст]/ Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос.проф.-пед.ун-та, 2005. – 456с. С.108.
- 71.Рабочая программа дисциплины [Текст]: Рабочая программа дисциплины: 44.03.05 – педагогическое образование. Иностранный язык. Иностранный язык / Кафедра английского языка и МОАЯ. – Челябинск, ЧГПУ, 2014 – 20 с.
72. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. [Текст] – М.: Когнито-Центр, 2002. – № 13-15.

73. Рахманов, И. В. Обучение устной речи на иностранном языке [Текст] / И. В. Рахманов. — М., 1980. —120 с. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. — М. : Русский язык, 1977. —214 с.
74. сайт British Council. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/professionals-podcasts>
75. сайт BBC. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish>
76. Самойлова, Г. А. Упражнения для обучения аудированию [Текст] / Г. А. Самойлова // Иностранные языки в школе. —1973. — № 5.
77. Сафонова, В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения [Текст] / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. — 2011. —№ 5. —С. 5–10.
78. Сафонова, В. В. Спорные вопросы создания материалов для контроля умений аудировать на ИЯ [Текст] / В. В. Сафонова // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / Под общ. ред. Л. М. Федоровой, Т. И. Рязанцевой. — М.: Издательство «Экзамен», 2004. — 320 с.
79. Соловова, Е .Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования. [Текст] // Иностранные яз. в шк. 1999. – №5. – С. 68-83.
80. Стариков С. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Текст] / С. А. Стариков.// Образование и наука. – 2009. – №10. – С.94-101.
81. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика [Текст]: монография / П. В. Сысоев. — М. : Глосса-пресс, 2012. —252 с.
82. Ткачук, Е. С. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции студентов вуза в полиэтнической

- среде [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Е. С. Ткачук. Москва, 2004. – 243 с.
83. Трегубенкова, М. В. Развитие иноязычной компетентности студентов вузов в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. . канд. пед. наук: 13.00.08 / М. В. Трегубенкова. Челябинск, 2005. – 199 с.
84. Усова, А. В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий [Текст]: дис. д-ра. пед. наук / А. В. Усова. – М., 1969. – Ч.1. - 481с.; Ч.2 – 448 с.
85. Усова, А. В. Дидактические основы формирования у студентов обобщенных умений и навыков [Текст] / А. В. Усова // Совершенствование педагогической работы в вузе / Под ред. А. К. Ташева. – Челябинск: ЧПИ, 1979. – С. 156 –167.
86. ФГОС ВО [Электронный ресурс]: государственный федеральный стандарт по направлениям бакалавриата. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/85>
87. Философский энциклопедический словарь [Текст] – М. «Советская энциклопедия», 1983. – С.462.
88. Фоломкина С.К.Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. 255 с., С. 21.
89. Формирование учебной деятельности студентов [Текст]/ Под.ред. В. Я. Ляудис. – М., 1989. – 180с.
90. Храмовкина, О. А. Технология модульно-рейтингового контроля качества подготовки студентов по иностранному языку : (на материале неязыковых вузов) [Текст]: автореф. дис. . канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Храмовкина. – Белгород, 2005. 21 с.
91. Худякова, Н. Л. Развитие человека и воспитывающая функция образования [Текст]/ Н. Л. Худякова; Ч. 1/ Челяб.гос.ун-т. Челябинск, 2002. – 146с. С.116.

92. Худякова, Н. Л. Философия и развитие образования [Текст]: учебное пособие/ Н. Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.
93. Цесарский, Л. Д. Обучение пониманию связной речи на слух в условиях лингафонного кабинета /[Текст] Л. Д. Цесарский // Иностранные языки в школе. —1968. —№ 5. — С. 96–100.
94. Черепанов, В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях [Текст] / В. С. Черепанов, М.: Педагогика. 1989. – 152с.
95. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика [Текст]: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. —3-е изд. — М. : Филоматис, 2007. —480 с.
96. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование [Текст] / Н. О. Яковлева; учебно-практическое пособие. – Челябинск: Издательство Челябинск. гос. пед. ун-та, 2001. – 131с.
97. Abbs, B. Realistic English Dialogues / B. Abbs, V. Cook, M. Underwood. — Oxford: Oxford University Press, 1968.
98. Breen M.P. Authenticity in the Language Classroom// Applied Linguistics. -1985. 6/1.P. 60-70.
99. Brown, G. Listening to spoken English [Текст] / G. Brown. — London : Longman, 1977. —196 p.
100. Field, J. Listening in the language classroom [Текст] / J. Field. — Cambridge : Cambridge University Press, 2008. —366 p.
101. Flowerdew, J. Academic Listening : Research Perspectives [Текст] / ed. J. Flowerdew. — Cambridge : Cambridge University Press, 1994. — 320 p.
102. Flowerdew, J. Second language listening: theory and practice [Текст] / J. Flowerdew, L. Miller. — New York : Cambridge University Press, 2009. —223 p.



103. Gebhard J.G. Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide [Текст] / ed. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996.; p.51.
104. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. [Текст] / J. Harmer. – London, Longman, 1991.—371 p.
105. IELTS for academic purposes: 6 practice tests [Текст] / McGraw-Hill Education, NY, 2009. – 144 p.
106. IELTS for academic purposes: 6 practice tests [Аудиозапись] / McGraw-Hill Education, NY, 2009. – CD.
107. Lado, R. Language teaching : a scientific approach [Текст] / R. Lado. — New York : McCraw-Hill, 1964. —239 p.
108. Macmillan English dictionary for advanced learners. – Macmillan, 2007. – 1748 p.
109. Purdy, M. What is listening? [Текст] / M. Purdy // Listening in everyday life : A personal and professional approach / eds. D. Borisoff, M. Purdy. — Lanham : University Press of America, 1991. —P. 3–19.
110. Richards, J. C. The context of language teaching[Текст] / J. C. Richards. — Cambridge : Cambridge University Press, 1991. — 228 p.
111. Rubin, J. An overview to a guide for the teaching of second language listening [Текст] / J. Rubin // A guide to the teaching of second language listening / Eds. D. J. Mendelsohn, J. Rubin. —San Diego: Dominie, 1995. —P. 7–11.
112. Scarcella R.C., Oxford R.L. The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom. [Текст] – Boston, 1992.
113. Underwood, M. Teaching Listening [Текст] / M. Underwood. — London, 1989. —117 p.
114. Wolvin, A. D. Listening [Текст] / A. D. Wolvin, C. G. Coakley. — Boston, MA : McGraw-Hill, 1996. – 228 p.

## Приложение 1.

**Тест 1. Основные аспекты для самооценки уровня владения  
аудитивной компетенцией.**

Отметьте знаком ✓ Ваш уровень владения аудитивной компетенцией					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленном и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем. Я понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной.	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке.	Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программы и фильмы.	Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственном или опосредованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения.

**Тест 2. Самооценка готовности и способности к саморазвитию,  
переходу к самообразованию и самооценке**

Выберите на интервальной шкале такое цифровое значение, которое соответствует утверждению «Я готов и способен к саморазвитию, переходу к самообразованию и самооценке» и обведите его.

0	1	2	3	4	5
абсолютно не согласен			абсолютно согласен		

**Приложение 2.****Блок 1.****Задания к аудиотексту А.**

How much can you learn when you're tired? New research has proved that not getting enough sleep – or sleep deprivation – can have a negative effect on a student's performance at school. In this week's 6 Minute English, Rob and Finn discuss why this is a particular problem in wealthier countries and explore some sleep related language.

***1. Answer the question:***

Randy Gardner holds the world record for the longest period of time without sleep in 1965. Do you know how long he stayed awake for? Was it:

- a) 5 days
- b) 8 days
- c) 11 days

***2. Listen to the programme to find out the answer. Fill in the table***

sleep deprivation	
getting their heads down	
lethargic	
forty winks	
to run on empty	
hit the sack	
mood swings	
a siesta	
to turn in	
tetchy	

**Задания к аудиотексту В.*****1. Listen and decide whether these statements are True or False:***

It's better to say "I'm unhappy" than "this situation is getting on my nerves".

Thoughts and feelings are not the same thing and we express them differently.

If we feel angry because of somebody's behaviour we should say "you are making me angry".

We should always think about how other people might feel.

Our own feelings should be more important than the feelings of others.

It is important to think in a positive way.

We should not concern ourselves with making other people feel better.

If people don't take you seriously, try talking to them and try to make them understand your feelings.

**2. Listen again from the beginning and fill the gaps with the correct words.**

Now let's take a look \_\_\_\_\_ some ways in which we \_\_\_\_\_ increase the levels of our \_\_\_\_\_ emotional intelligence so that employers \_\_\_\_\_ be fighting over us! The \_\_\_\_\_ step is to label our \_\_\_\_\_ feelings rather than labelling situations \_\_\_\_\_ other people. We should say \_\_\_\_\_ like "I feel angry" instead \_\_\_\_\_ "this is a ridiculous situation".

### **Задания к аудиотексту С.**

*1: You're going to hear a genuine BBC news report from 15 March 2016.*

*Before you listen, read these three summaries:*

The FBI might no longer need Apple's help to unlock a gunman's phone.

The FBI has decided to take Apple to court to force the company to help to unlock a gunman's phone.

Apple has agreed to help the FBI in an investigation.

Now listen and decide which one is correct. Listen again if you need to.

Learn the key words: **unlock**, **postponement**, **manufacturer** and listen again.

**Приложение 3.****Блок 2.****Задания к аудиотексту А.**

Now you are going to listen to the “6 minute English” radio programme.

Neil and Feifei are discussing punctuality.

**1. Research shows that there are three main reasons that people are late for appointments. What are they?**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

And is it important to be punctual in the English-speaking world?

\_\_\_\_\_

Join Neil and Feifei as they discuss this week's topic and practise explaining and apologising for lateness.

**2. Listen to the programme to find out the answer. Fill in the table.**

Apologising:	
Explain why you're late:	
Saying when you think you'll arrive:	

**Задания к аудиотексту В.**

**1. Listen to this radio show and say what it is about:**

An analyst discusses the future of a famous brand after a financial scandal.

An analyst explains why the companies changing their names

An analyst suggest that the chief executive should be the public face of the brand.

**2. While you listen, try a multiple choice activity. Circle the answer you think is best.**

1 How is Martha Stewart different from Gianni Versace and Coco Chanel?

- a) She used beautiful models to sell her products.
- b) She is a household name in America.
- c) She put herself at the centre of her brand's image.

2 What was Martha Stewart's crime?

- a) She used secret information to make money for herself.
- b) Drug-taking.
- c) She illegally increased her company's profits.

3 How did Living Omnimedia react to Stewart's conviction?

- a) They made her resign as chief executive.
- b) They removed her name from all products.
- c) They removed her name from some products.

4 What does Arthur Kincaid suggest that the Stewart case teaches us?

- a) Brands depend on the honesty of their chief executive.
- b) Don't associate your brand too closely with one person.
- c) Profitability depends on choosing the right person to promote your brand.

5 What point does Arthur Kincaid make about customer loyalty?

- a) When it has gone, it's difficult to win back.
- b) It depends mainly on the image and lifestyle values of the brand.
- c) Loyalty depends on what type of product you are offering.

**3. Correct the statements:**

- 1 Living Omnimedia removed Martha Stewart's name from all products.
- 2 Martha Stewart didn't put herself at the centre of her brand's image
- 3 She used secret information to make money for the company

**4. True or false:**

- 1 Martha Stewart Omnimedia is a household name in America
- 2 The Professor thinks the examples of Altria and Exxon are similar to Martha Stewart's case.
- 3 Most of the company's consumers are in favour of a name change.

### **Задания к аудиотексту С.**

*1: You're going to hear a genuine BBC news report. Before you listen, read these three summaries.*

- a) A species of mammal has been found which helps explain how dinosaurs died out.
- b) A species of animal has been found which explains evolution.
- c) A species of mammal has been found which helps explain how mammals changed fast after dinosaurs died out.

Now listen and decide which one is correct. Listen again if you need to.

Learn the key words and listen again

How was that? Try listening again. Here are definitions of three key vocabulary items which may help you.

**sheds light on** - helps explain (something that was difficult to understand before)

**mammals** - animals which give birth to live babies, not eggs, which feed on milk from their mothers' bodies

**extinction** - an event during which all animals of one species die

**Приложение 4.****Блок 3.****Задания к аудиотексту А.**

Is slang a bad thing? Do you use it a lot? Neil and Alice discuss a very English kind of language - Cockney Rhyming Slang - and teach you about jargon.

**1. Answer the question before listening: What's Cockney Rhyming Slang for 'money'? Is it...**

- a) bread?
- b) honey?
- c) dough?

**2. Listen to the programme to find out the answer. Fill in the table**

slang	
dosh	
smacker	
Cockney Rhyming Slang	
colloquial	
frowned upon	
lingered	
booze	
swear words / profanity	
jargon	

**Задания к аудиотексту В.**

Listen to part of a radio programme. Peter Jones works for Art and Business, a company that develops creative partnerships between business and the arts. He is being interviewed on the programme.

**1. Listen and decide whether these sentences are True or False.**

Reading a good book can animate your creativity.

Art and Business are working alone on the project.



When business men were asked to name a book which had influenced them, less than half chose a nonfiction book.

Creative processes occur in the right side of the brain.

When we analyse the relationship between characters in a book, we are training ourselves to understand emotional matters.

Marks & Spencer organises separate reading groups for managers and employees.

**2. Listen to the interview again. Put the correct words to complete the sentences.**

business; productivity; motivate; linguistic; power; morale; logical; poems; creative.

1. These days \_\_\_\_\_ - is not just about machines.
2. We are using the \_\_\_\_\_ of the written word to employees.
3. Only 4 people out of every 10 chose a book about \_\_\_\_\_
4. The left side of our brain is \_\_\_\_\_
5. The right side of our brain is \_\_\_\_\_
6. Shared reading can improve communication and \_\_\_\_\_ in the workplace.
7. Staff at WH Smith were inspired by \_\_\_\_\_ and quotations.
8. Reading helped staff at Orange to develop their \_\_\_\_\_ and interpersonal skills.

**Задания к аудиотексту С.**

*I:* You're going to hear a genuine BBC news report from 28 June, 2016. Before you listen, read these three summaries:

1. European leaders will be discussing Britain's future relationship with the EU in meetings with the British prime minister.
2. European leaders will not be discussing Britain's future relationship with the EU in meetings with the British prime minister.

3. European leaders will be starting the process of Britain leaving the EU in meetings with the British prime minister.

**How was that? Try listening again. Here are three definitions of key vocabulary items which may help you.**

**face** (here) deal with

**triggers** starts a process

**mechanism** (here) way of doing something; process

## Приложение 5.

## Блок 4.

## Задания к аудиотексту А.

**Is English changing? Will we still be speaking in an English we recognize in a thousand years' time? Alice and Neil make some educated guesses!**

**1. Answer the question:** What kinds of words are slow to change? Is it...

- a) nouns?
- b) pronouns?
- c) adjectives?

**2. Listen to the programme to find out the answer Fill in the table.**

baffling	
on the way out	
interrogative	
win out	
obligation	
authoritarian	
shying away from	
progressive	
stative	

## Задания к аудиотексту В.

While you listen

**1. Listen to the podcast and decide who the question is about.**

**Nicola Melizzano**

**Derek Chalmers**

**Heike Zweibel**

**Questions:**

1. Going global changed the fortunes of which person?
2. Which person changed their company's orientation?
3. Which person has a changing workforce?
4. Which person has changed their mind about going global?

5. Which person has made the greatest use of new technology to go global?

6. Which person is content not to change?

7. Which person thinks they make the right product for a global market?

8. Which person works for a family company?

9. Which person's experience of going global began unexpectedly?

**2. Listen again and complete the following sentences with the words from the interview.**

1. We know that advances in technology mean you could be offering your \_\_\_\_\_ and services to people in Brighton, Beijing or Buenos Aires at the same time.

2. We're a small family company, \_\_\_\_\_ by my grandfather.

3. The local chamber of \_\_\_\_\_ had invited a group of Japanese investors to the area.

4. There's been a worldwide \_\_\_\_\_ in coffee sales over the last ten years.

5. The global \_\_\_\_\_ hit badly, many other firms round here were closing down or shipping out.

6. We were forced to downsize, but then saw the changing situation as an opportunity, rather than a \_\_\_\_\_.

7. Using web-technologies, we managed to expand our \_\_\_\_\_ by around 300%.

8. Each one is built to \_\_\_\_\_, depending on exactly what the client wants.

9. I could \_\_\_\_\_, but wouldn't want to compromise the quality of the work.

10. I design, perhaps, two or three systems every year for overseas \_\_\_\_\_.

11. The advice, then, is to find the market that \_\_\_\_\_  
your company.

### **Задания к аудиотексту С.**

*1:* You're going to hear a genuine BBC news report from 27th May, 2016.  
Before you listen, read these three summaries:

1. A new superbug has been found which can't be cured by antibiotics.
2. A new superbug has been found which can only be cured by Colisten.
3. A new antibiotic has been developed which can cure superbugs.

**How was that? Try listening again. Here are three definitions of key vocabulary items which may help you.**

**resistant** not affected or harmed by something

**antibiotics** a drug that is used to kill harmful bacteria and to cure infections

**strain** (here) a group of closely related plants or animals

**Приложение 6.****Блок 5.****Задания к аудиотексту А.**

In this program we discuss learning English.

1. Answer the question before listening: According the last UK census taken in 2011, what percentage of the British population speaks a first language that is not English?

- a) 1.7%
- b) 7.7%
- c) 14.7%

2. Listen to the programme to find out the answer. Fill in the table

expertise	
a helping hand	
fluent	
face-to-face	
pathway	
resources	
grasp	
native	
motivation	
immersed	

**Задания к аудиотексту В.**

Before you listen

**1. Match the words and phrases in the table to their definitions.**

1. recruitment	2. CV	3. post	4. database
5. candidate	6. flexible	7. relevant	8. reference

**Definitions:**

- a. A person who is competing to get a job
- b. A document that describes your qualifications and working history to support a job application
- c. Able to change or be changed easily according to the situation
- d. The process of finding people to work for a company or become a new member of an organization
- e. A computer system that stores lots of information
- f. Connected with what is happening or being discussed
- g. A person who knows you can say why you are suitable for a job
- h. A job in a company or organization

**2. Comprehension task. Decide if the following statements are true or false.**

- 1) Part of John Woodrow's job is deciding which new people his company will employ.
- 2) Woodrow reads hundreds of CVs every month.
- 3) His company does not accept CVs.
- 4) Woodrow's company keeps lists of potential employees on a computer.
- 5) Woodrow will ignore a CV which is too long.
- 6) He thinks the first CV he looks at is too short.
- 7) One problem with the first CV is that it includes irrelevant information.
- 8) Woodrow suggests that placements are not important when describing your experience.
- 9) The second CV has too much space on it.
- 10) The second CV includes information about the languages the person can speak.
- 11) Woodrow is only interested in people who can speak Spanish.

**3. Complete the text. Many of the missing words are weak forms.**

1. John, \_\_\_\_\_ about your work.

2. It's good \_\_\_\_\_ know what kind \_\_\_\_\_ people \_\_\_\_\_ out there.

3. What advice \_\_\_\_\_ (2 words) give \_\_\_\_\_ on writing CVs?

4. Anything longer \_\_\_\_\_ three pages will automatically \_\_\_\_\_ (3 words) bin.

5. Make sure it's clearly written and \_\_\_\_\_ no spelling mistakes in it.

6. We don't need \_\_\_\_\_ what people look like.

7. We're \_\_\_\_\_ couple \_\_\_\_\_ CVs now.

### **Задания к аудиотексту С.**

1. You're going to hear a genuine BBC news report from 26 May, 2016.

Before you listen, read these three summaries:

1. America's nuclear defences are using very modern technology.

2. America's nuclear defences are using outdated technology.

3. America's nuclear defences have recently improved their technology.

### **Learn the key words and listen again**

How was that? Try listening again. Here are three definitions of key vocabulary items which may help you.

**arsenal** - collection of weapons

**upgrade** - improve the quality of something

**deterrent** - something that prevents people doing something.